

***CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO:
UM CONTRIBUTO DO PROGRAMA DE PREVENÇÃO DA UMAR
GENDER VIOLENCE PREVENTION CURRICULUM: A
CONTRIBUTION FROM THE UMAR PREVENTION PROGRAM
MARIA JOSÉ MAGALHÃES /FPCEUP/ UMAR/
ANA MARGARIDA TEIXEIRA /UMAR/
ANA TERESA DIAS /UMAR/
CÁTIA PONTEDEIRA /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
ANA GUERREIRO /UMAR/ ISMAI/ FDUP/
PORTUGAL***

RESUMO

A violência de género é um problema de saúde pública com graves consequências para a sociedade e, particularmente, para as vítimas. Esse tipo de violência baseia-se na atribuição de estereótipos diferenciados a homens e mulheres, nomeadamente, a associação dos homens à agressividade e força das mulheres à sensibilidade e afetividade (Barry & Barry, 1976). Esta atribuição de diferentes papéis de género não pode ser ignorada quando se discutem questões de currículo uma vez que irá ser determinante no dia-a-dia das crianças e jovens e na sua forma de estar ao longo da vida. Assim, a escola, como contexto plural e complexo, deve criar espaços para educar para a cidadania global, direitos humanos e igualdade de género, incluindo nestas dimensões a prevenção da violência de género (Torney-Punta, 2004).

O currículo de prevenção da violência tem sido objeto de investigação nos estudos curriculares há várias décadas (Bergsgaard, 1997), mas a prevenção da violência baseada no género ainda não recebeu grande atenção. Embora alguns estudos tenham evidenciado o papel das escolas na (re)produção de masculinidades e feminilidades como base cultural para a violência de género (Mils, 2001), o papel da educação escolar como normativa ou emancipatória também tem sido discutido quando os/as educadores/as acreditavam que a educação escolar iria libertar grupos sociais oprimidos (Sala, 2012; Ledwith, 2007).

A UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta implementa desde 2004 um programa de prevenção primária que visa produzir mudanças sociais através da prevenção da violência nas escolas portuguesas usando investigação-ação, filosofia feminista e pedagogia freireana na sua intervenção sistemática (Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva e Mendes, 2017).

O principal objetivo do programa de prevenção da UMAR é promover a igualdade de género, direitos humanos e prevenir a violência de género, mudando crenças e atitudes em relação a meninas e mulheres, e outros grupos sociais discriminados, enfrentando preconceitos como misoginia, sexismo, racismo e homofobia. O desenvolvimento do programa de prevenção consiste na implementação de quinze sessões ao longo do ano letivo, onde as opiniões e conceções compartilhadas pelas crianças e jovens têm papel significativo, de modo que possam assumir o papel de protagonistas da sua própria mudança, desenvolvendo a metodologia de projeto (Kilpatrick, 1918; Dewey, 1916). Para uma reflexão sobre a atribuição social de papéis de género são usadas expressões artísticas e ferramentas ativas como dramatização, desenhos, artes e ofícios, desenhos animados, livros, canções, filmes, poesia, jogos educativos; como estratégias pedagógicas (Magalhães et al., 2007).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Neste artigo, pretende-se apresentar a discussão sobre a estratégia pedagógica utilizada pela UMAR, a fim de contribuir com o conhecimento para a construção de um currículo de prevenção da violência de género a ser incluído no currículo nacional.

Palavras-chave: Escola; currículo; prevenção; metodologias pedagógicas; igualdade de género

INTRODUÇÃO

A violência, nas suas inúmeras manifestações, tornou-se uma preocupação pública e tem sido tema de discussão não só nas comunidades e na comunicação social como também nas escolas portuguesas. A violência de género, em particular, tem vindo a ser assumida como uma prioridade política em vários países, onde Portugal se inclui, dada a sua prevalência e incidência. Segundo o Relatório Europeu da Violência contra Mulheres elaborado pela European Union Agency for Fundamental Rights, 67% das mulheres entrevistadas durante o estudo tinham sofrido violência física no último ano (FRA, 2014). Em Portugal, e particularmente no que ao contexto juvenil respeita, a realidade não se distancia muito. Os dados do Estudo Nacional sobre a Violência no Namoro de 2018 apontam que 56% dos/as jovens portugueses/as já sofreram violência no namoro, e que 69% legítima, ou seja, não reconhece, pelo menos uma das formas de violência no namoro questionada (UMAR, 2018). Atualmente é possível identificar mudanças na forma de pensar a violência na escola, passando esta a ser analisada também como um problema educacional, quer pela sua emergência dentro da própria comunidade escolar, quer pela consciência das relações que se estabelecem entre a violência na escola e o comportamento social. É neste último aspeto que o género assume um papel central no que se refere aos padrões de

relacionamentos entre homens e mulheres e, por essa razão, se afirma que a violência de género está intimamente ligada à construção social e cultural do masculino e do feminino.

O Programa de Prevenção Primária da Violência de Género da UMAR em contexto escolar, tem como objetivo promover comportamentos que visem reduzir, ou mesmo erradicar, a violência de género e desenvolver uma sociedade mais igualitária. Para que se debata estes conteúdos em contexto escolar é, então, necessário e primordial que se “articule com o currículo escolar fundamental e encontre, nessa articulação, espaços e tempos para trabalhar com mais explicitação e clareza alguns conteúdos que, frequentemente, se incluem no chamado ‘currículo oculto’” (Magalhães et al, 2007:41). Deste modo, num trabalho colaborativo com docentes e restante comunidade educativa, elaborou-se um programa flexível sem perder de vista a importância da sequencialidade dos conteúdos para conseguir alargar a consciência das crianças e dos/as jovens. sobre a sua própria sociedade, cultura, assim como estender a sua participação cidadã, envolvendo comportamentos, condutas, sentimentos, valores, atitudes, experiências, discursos, práticas, representações e ações. A promoção da capacidade de exercer os seus direitos e deveres, associados aos direitos humanos e à igualdade, permite promover formas de estar, pensar, ser e fazer que se apresentam como inversas à discriminação e violência(s), vencendo mais um obstáculo rumo à plena participação dos/as jovens rapazes e raparigas na sociedade. Esta abordagem da Prevenção da Violência de Género e Promoção dos Direitos Humanos, deve ser holística e contínua, sendo esta sistematicidade essencial, uma vez que as desigualdades de género são, muitas vezes, os alicerces das várias formas de violência e estão enraizadas nas atitudes e comportamentos das crianças e dos/as jovens.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Assim, é necessário consciencializar os/as participantes sobre temáticas presentes na sociedade que os/as rodeia, estimulando o espírito crítico face às injustiças. Com esta abordagem pretende-se promover comportamentos, sentimentos e valores propulsores de experiências e ações de respeito para com os Direitos Humanos e tornar os/as jovens mais ativos na prossecução do objetivo pela Igualdade de Género.

APRESENTAÇÃO DA UMAR

A UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta é uma organização feminista que, desde 1976, luta pelos direitos das mulheres. Enquanto organização não governamental sem fins lucrativos, que tem como filosofia de intervenção a defesa e promoção dos Direitos das Mulheres e da Igualdade de Género, é membro do Conselho Consultivo da CIG – Comissão para a Cidadania Igualdade de Género, tendo contribuído para os Planos Nacionais para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação, contra a Violência Doméstica e de Género e contra o Tráfico de Seres Humanos. A UMAR é também consultora de diversas entidades e decisores políticos.

Uma das prioridades da UMAR é a prevenção primária da violência de género junto de crianças e jovens, intervenção que tem vindo a ser realizada desde há 15 anos. O grupo de trabalho “Género e Educação” constitui uma área especializada na UMAR que pretende promover os direitos humanos e cidadania e erradicar a violência baseada no género e outros preconceitos discriminatórios, tais como a homofobia/lesfobia, o racismo e a misoginia, bem como alterar a cultura patriarcal em que estes comportamentos e atitudes se baseiam, promovendo uma cultura de igualdade. Ao longo destes anos a UMAR já interveio em mais de 65 escolas, com um total de cerca 30 500 crianças e jovens. A implementação deste programa de prevenção prevê ainda

formação a docentes e técnicos/as, bem como assistentes operacionais e a sensibilização de famílias e restante comunidade.

Paralelamente à intervenção nas escolas, a UMAR desenvolve várias investigações nomeadamente um Estudo Nacional Anual sobre a Violência no Namoro, estudos sobre Maus-Tratos às Crianças e, ainda estudos sobre a Violência entre Pares que têm como objetivo conhecer o fenómeno para aferir a necessidade e ajustar a intervenção.

A UMAR é promotora de diversos projetos nacionais e internacionais relacionados com a violência de género, nomeadamente assédio sexual, femicídio e violência doméstica, sendo ainda a entidade responsável pelo Observatório das Mulheres Assassinadas (OMA).

CURRÍCULO E APRENDIZAGEM DE VALORES E ATITUDES

Desde o início da escola para todos (e mais tarde, também para todas), que a educação se constitui como projeto político, cultural e filosófico com a missão não apenas de instruir, mas também de educar. Emergente com o desenvolvimento da modernidade, a escolarização surge simultaneamente como resultado de quatro processos de desenvolvimento político nas sociedades: a) a necessidade da construção de uma identidade nacional; b) a transmissão de conhecimento e de (uma certa) herança cultural da humanidade; c) a adaptação das novas gerações ao desenvolvimento social e económico (que, no início, se designava como “progresso”); d) as pressões de movimentos sociais e intelectuais sobre a importância de uma educação para todos/os para a construção de uma sociedade melhor e mais justa (movimentos feministas, movimentos de trabalhadores, movimentos socialistas e anarquistas, com mais presença na viragem do séc. XIX para o séc. XX). As diferentes perspetivas filosófico-pedagógicas em torno da educação relacion-

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

am-se diretamente com valores morais que pedagogos e pedagogas elegem (ou elegiam) como mais importantes que a educação significasse um processo para uma sociedade melhor.

Desta forma, os valores morais e atitudes da vida em sociedade e a relação com o trabalho estiveram sempre presentes na escola desde a sua estatização que, em Portugal, remonta ao Marquês de Pombal (Gomes, 1982). Todavia, defensores destas perspetivas têm digladiando argumentos e tentado influenciar políticas educativas para determinar os valores sociais a serem transmitidos pela educação escolar. Aqui, é necessário ressaltar que o ensino de valores não se faz apenas através do currículo formal; faz-se, e muito, através do currículo oculto (Giroux, 1986; Carr & Kemmis, 1986).

Os seres humanos vivem em sociedade e, necessariamente, (des)valorizam o mundo à sua volta, de acordo com a sua cultura e as relações sociais onde estão inseridos/as. Muitas vezes, também designados como valores morais, estes constituem a expressão do facto de o ser humano não ficar indiferente ao que o/a rodeia: ações, pessoas, objetos, são, por todas/os nós, alvo de valorização de acordo com critérios que constituem a(s) nossa(s) filosofia de vida, a nossa religião, a nossa ideologia política, ou como diria Paulo Freire (1979), a nossa “leitura do mundo”. Curiosamente, a palavra moral remonta etimologicamente ao latim *mos* ou *mores* (plural) que significa costumes. De facto, os nossos valores morais estão intrinsecamente articulados com as nossas práticas sociais e os modos de (re)significação destas práticas. Relacionam-se, portanto, com a produção e reprodução cultural numa sociedade e em grupos sociais específicos no interior de uma sociedade.

Na perspetiva da UMAR é, por isso, crucial, reconhecer as tensões sociais e respetivos conflitos em torno de valores. Essas tensões e conflitos são tanto mais visíveis quanto uma sociedade é democrática. Numa sociedade autoritária, não há

tensões nem conflitos em torno de valores pois que dominam os aparelhos repressivos determina uma só moral, apenas uma ideologia, uma moral, uma religião. O reconhecimento das tensões e dos conflitos e, em sequência, de modos pacíficos de os resolver constituem condições de uma educação democrática e emancipatória.

Constitui também pedra de toque de uma filosofia emancipatória e sócio-crítica a reflexão-ação curricular em torno do currículo oculto de transmissão de valores morais e sua explicitação e racionalização, trazendo-os para o currículo exposto. Apenas através da explicitação das tensões e conflitos em torno de valores morais presentes na arena escolar e educativa se pode criar uma base para um diálogo intercultural e solidário em direção a uma educação para o respeito pela diferença em todos os sentidos - cultural, humana, sexual, social, económica.

PARA UM CURRÍCULO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

A sociedade atual assenta em desigualdades, discriminações e opressões gritantes e, consequentemente, em formas mais ou menos claras, mais ou menos veladas, de violência. Para além disso, para a legitimação das estruturas patriarcais, capitalistas e da colonialidade, a ideologia dominante inclui a dimensão da ideologia da violência, a ideia generalizada de que os seres humanos só conseguem viver no seio da violência. Esta perigosa ideologia contribui para a naturalização da violência, para a ideia determinista de que nada podemos fazer para prevenir as formas de violência — direta, institucional, simbólica e estrutural — que predominam nas relações sociais.

Como refere Bourdieu (1989), os paradigmas clássicos, assentes no argumento da natureza, isto é, da biologia dos indivíduos, legitimaram ao longo dos tempos a desigualdade entre homens e mulheres, os estereótipos de género, a noção de

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

“chefe de família”, de carreira feminina e masculina e de personalidades distintas entre os sexos. Esta forma de pensar, resistiu e ainda resiste ao novo paradigma que defende a igualdade e faz repensar as dinâmicas de poder das relações sociais entre homens e mulheres.

No entanto, as condições socio-antropológicas e históricas não são estáticas, o que faz com que os conteúdos que estão relacionados com as visões do mundo tenham significados diferentes em momentos e contextos distintos (por exemplo, há 20 anos, em Portugal, pensava-se de forma diferente os conceitos de ‘violência de género’ ou ‘violência doméstica’). As condições culturais também são relevantes: a cultura determina a forma como nos relacionamos com o saber (há diferentes formas de saber e todas elas são válidas: da experiência, do senso comum, da ciência...).

Para além das condições sócio-antropológicas e históricas e as condições culturais, as condições emocionais e psicológicas são também importantes na medida em que influenciam a construção de conhecimento. Exemplificando, as vítimas de violência doméstica sofrem consequências que afetam as suas condições psicológicas de aprendizagem.

Quanto às condições pedagógicas estas também têm que ser refletidas, na medida em que para educar para uma cidadania participativa e crítica é necessário desenvolvermos metodologias adequadas aos diferentes tipos de conteúdos (expositiva, interativa, investigativa, formativa...), diversificar os tipos de atividades e compreender que todas as pessoas têm diferentes formas de relação com o saber e diferentes estilos cognitivos (por ex., as pessoas mais emotivas, as mais racionais). Assim, deve-se assegurar todos os níveis e estilos de aprendizagem, bem como a avaliação das mesmas, dando a oportunidade de todos/as construir o seu sentido de identidade, de partilha e de reflexão, de modo a que os conteúdos adquiram real significado na vida dos/as participantes, tornando-se

assim aprendizagens significativas (Coll, 2002).

Assim, de modo a combater as desigualdades existentes e a envolver ativamente os/as participantes na sua própria mudança, é necessário introduzir espaços e momentos na escola para a educação para a cidadania, trabalhando comportamentos e valores, assegurando o respeito pela diversidade para que a aprendizagem seja efetuada no sentido em que a/o estudante fique sensibilizado/a sobre as temáticas (Dias, 2015).

A heterogeneidade da população docente e discente torna a escola num contexto complexo e de interesse e faz com que os próprios valores, que são regularmente reforçados na comunidade de origem, difiram. Todavia, a escola ainda é um espaço que combina o desenvolvimento intelectual, onde se privilegia a compreensão, a reflexão e o desenvolvimento social, a partir das interações nesse contexto e, conseqüentemente, da aprendizagem da solidariedade e colaboração. Por este motivo a escola é num espaço privilegiado para a Educação para a Cidadania, já que vai muito além da aprendizagem, incidindo também no ensino da democracia, da valorização, da aprendizagem de direitos e deveres, e do respeito pelo/a outro/a (Leite & Rodrigues, 2001; Alonso, 1998).

A discussão na área educacional e no campo curricular, sobre as fragilidades dos currículos tradicionais, que defendem as habilidades cognitivas e trabalham as disciplinas e as matérias escolares com explicitação teórica e memorização, distanciando-se das experiências pessoais dos/as alunos e dos seus gostos e motivações, já não é uma reflexão recente. Santos (2007) defende que há uma crescente preocupação da vida comum dos/as alunos e da valorização das suas práticas culturais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas e de um maior cuidado para o desenvolvimento de atividades escolares que proporcionem aos/as alunos/as momentos de prazer.

*MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL*

PROGRAMA DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO DA UMAR

Como referido, a violência doméstica e de género são atentados contra a dignidade da pessoa humana, que colocam em causa valores essenciais, como a justiça social, impedindo o desenvolvimento sustentável e acarretando elevados custos para a sociedade. A desigualdade entre homens e mulheres, reconhecida como uma construção de poder, pode gerar situações de violência de género, que são muitas vezes subtis e até invisíveis em várias culturas e em vários sectores sociais e familiares das sociedades (Arnot, 2009).

Dada a premência de combater o fenómeno, a UMAR desenvolveu em 2004 um programa de intervenção que se baseia numa ação sistemática com crianças e jovens e que permite explorar temas no domínio da prevenção da Violência de Género e promoção dos Direitos Humanos, Igualdade de Género e Cidadania. Todavia, só em 2008 este programa foi reconhecido politicamente passando a ser, desde então, financiado por diversas entidades estatais e não estatais, nacionais e internacionais.

Desde 2014, a UMAR implementa um projeto subvencionado pela Secretária de estado da Cidadania e Igualdade e CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) denominado de ART'THEMIS+ Jovens Protagonistas na Prevenção e na Igualdade de Género. Este projeto de prevenção primária da violência de género é baseado na política de prevenção da UMAR implementando sessões sistemáticas e holísticas em escolas, desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário nos distritos Porto, Braga, Coimbra, Lisboa e ilha da Madeira.

O principal objetivo do programa reside em criar uma rede de crianças e jovens empoderados/as capazes de refletir, pensar, mudar e agir autonomamente em situações relacionadas com Direitos Humanos.

Considerando que as raízes da violência de género

se centram na construção social e, conseqüentemente, atribuição de desiguais papéis de género a rapazes e raparigas, a intervenção passa também por uma desconstrução pedagógica dos estereótipos e práticas violentas que a sustentam. Para tal, o Programa de Prevenção Primária da Violência de Género da UMAR usa a educação, a pedagogia e a arte como elementos essenciais para a transformação social.

Para uma efetiva mudança individual e coletiva, o programa de prevenção primária da UMAR é implementado objetivando que e os/as participantes consigam adquirir aprendizagens significativas (Coll, 2002). O programa é desenvolvido sistematicamente, em contexto sala de aula, ao longo de pelo menos três anos com grupos-turma que podem variar desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. Para a promoção de aprendizagens significativas e conseqüente conscientização e uma mudança das crianças e jovens é necessário que o ambiente da sala de aula seja propício para os/as participantes darem a sua opinião sem se sentirem constrangidos se a sua ideia está certa ou errada. Também é fundamental garantir um ambiente seguro, acolhedor, empático em que todos/as respeitam a visão dos/as colegas e se transformem coletivamente numa base participativa, crítica em que se consiga criar uma rede de crianças e jovens empoderados/as capazes de pensar, refletir, criticar o mundo que os/as rodeia e que conseqüentemente consigam agir autonomamente em situações de discriminação, opressão e de violência. Para isso ser possível, é importante não focar a intervenção apenas na temática da desigualdade de género, preferindo antes envolver os/as participantes nos temas e problemáticas que estes/as sintam que são mais próximos da sua realidade.

Um programa sistemático e de abordagem metodológica qualitativa tem na base da sua intervenção a preocupação o envolvimento dos/as participantes, sendo estes/as o centro da ação

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

e, por isso, devem ser os principais protagonistas da sua própria mudança. Assim, é necessário tornar a escola e a sala de aula em ambientes seguros, dinâmicos, criativos e reflexivos, bem como envolver toda a comunidade educativa (família, docentes, auxiliares) para o desenvolvimento de um currículo de prevenção.



Ilustração I: Educação como elemento de transformação social e escola como contexto preferencial para a intervenção.

O Programa de Prevenção da UMAR pretende, assim, desenvolver nos/as jovens valores, atitudes e princípios saudáveis, no sentido de os/as capacitar a construir relações afetivas e de amizade assentes na paz e no respeito por si mesmos/as e pelos/as outros/as, no respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades, o que levará, necessariamente, à recusa efetiva da violência como forma de relacionamento entre géneros.

Para trabalhar valores, atitudes e comportamentos, a metodologia de projeto e a pedagogia freireana são as mais adequadas para que “as gerações mais

novas aprendam a construir a sua identidade na liberdade, respeitando as diferenças e evitando os preconceitos e discriminação” (Teixeira, 2015:42). Estas metodologias permitem, a partir dos conhecimentos das/os participantes, assegurar a comunicação, desenvolvendo uma articulação do currículo escolar e clarificação de alguns conteúdos que se incluem no currículo oculto (Giroux, 1986). Esta abordagem metodológica permite também um currículo holístico, além de assegurar as intersubjetividades no diálogo entre as diferentes formas de saber, colocando o/a participante no centro do protagonismo sobre o seu processo de aprendizagem, pois “aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação e inserem-se nela para transformá-la” (Freire, 1979: 40).

É nesta ótica de investigação-ação em se pretendem trabalhar os valores sociais e culturais que não sejam igualitários e possam já estar aceites pelas crianças e jovens. A finalidade da teoria sociocrítica é a transformação da realidade a partir de uma postura crítica e conseqüentemente o questionamento e resolução de problemas sociais. Para tal a investigação-ação defende, que deve haver a dualidade entre o “pensar” e o “agir”, entre o “refletir” e “criticar”. Tal como Nunes refere, a investigação-ação resulta no crescimento interativo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interação” (2008:1).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL



Ilustração II: Metodologia e pedagogia do programa de prevenção de violência de género da UMAR.

As ferramentas pedagógicas criativas ajudam os/as participantes a desconstruir e desafiar a cultura patriarcal e sexista e a “re-construir novas visões e novas formas de relações sociais assentes na igualdade, democracia, e justiça social, incluindo de género” (Magalhães et al., 2017: 83), promovendo uma mudança pessoal e coletiva.

Para além dos jogos pedagógicos, a arte assume um papel central no Programa de Prevenção da UMAR, na medida em que surge como uma ferramenta que analisa a realidade, passando a mensagem de que “uma ação pode sugerir e mudar os fins” (Eisner, 2008:11), permitindo o desenvolvimento de perspetivas únicas estimulando a convivência, a autonomia, o diálogo, o espírito de participação na mudança de valores e crenças (Quaresma, 2009) e a reflexão “para o desenvolvimento de comportamentos mais tolerantes e empáticos” (idem: 2013:60).

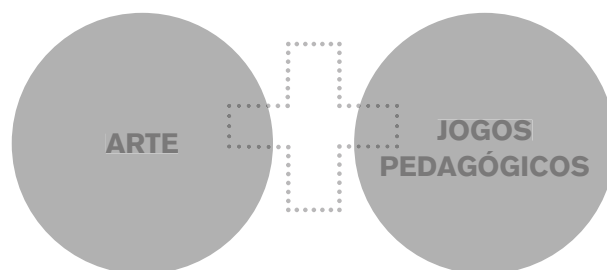


Ilustração III: Ferramentas pedagógicas do programa de prevenção da violência de género da UMAR.

Assim, a arte pode constituir-se como mediadora entre a experiência pessoal e formas mais abstratas de comunicar com outros/as, permitindo o resguardo da intimidade, da privacidade de cada um/a na partilha de visões sobre experiências de violência e perspetivas para o seu combate. A arte pode também tornar-se um meio de comunicação para muitas crianças e jovens sendo, muitas vezes, é a única forma de se conseguirem expressar os seus sentimentos e opiniões do mundo que os/as rodeia. Usar a arte como ferramenta pedagógica é essencial num currículo de prevenção de violência de género e promoção dos Direitos Humanos, porque permite que as crianças e jovens sintam e façam a sua reflexão, não só individualmente, mas também, sempre que o desejarem, a nível coletivo, no grupo-turma. Está mais que comprovado que a arte ajuda as pessoas a desenvolver “a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e apreciação estética (Thomas, 2008:70). Trabalhar com crianças e jovens, usando uma forma artística que eles/as apreciem, usando a sua própria linguagem, e debatendo temas ligados ao seu quotidiano faz com que estes/as se tornem mais ativos nas suas próprias aprendizagens.

Para além disso, o recurso a esta ferramenta é também estratégico devido ao impacto que esta pode ter na vida das crianças e dos/as jovens. Um

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

filme, uma música, um poema ou uma peça de teatro têm o poder de modificar reflexões, opiniões e, conseqüentemente, atitudes de quem a estes assiste. Fazer parte da criação e do desenvolvimento de produtos artísticos permite que as crianças e jovens se tornem protagonistas da sua transformação e mudança. Deixar que o grupo-turma de jovens escolha o tema que quer trabalhar, o produto artístico que querem desenvolver e como o querem desenvolver, empodera os/as participantes e ajuda-os/as, não só a aceitarem a opinião dos/as colegas, mas também a perceberem que são capazes de ser criativos e participar num coletivo em que se sintam importantes, e que faça diferença para eles/as, para os/as seus/as colegas, para os/as seus/suas professores/as e para a sua família. Assim, ao longo de cada ano letivo, as temáticas refletidas são as escolhidas pelas crianças e pelos/as jovens, que vão desenvolvendo produtos artísticos nas sessões (sejam desenhos, música, moldagens, pinturas, esculturas, teatros ...).

No final de cada ano letivo, cada grupo-turma seleciona um produto artístico trabalhado durante o ano e relacionado com a temática que consideram mais importante para o apresentar num evento final em que participam todas as turmas envolvidas no Programa de Prevenção da UMAR. O desenvolvimento destes produtos artísticos inicia em contexto de sala de aula, numa decisão conjunta. Quando ganha forma, este produto torna-se num trabalho para toda a comunidade escolar. O facto das crianças e dos/as jovens trabalharem para o produto artístico e o apresentarem para outras pessoas, o subir a palco e receberem aplausos pelo seu trabalho, é para os/as jovens um momento marcante do projeto. Este evento, no final de cada ano letivo, a que geralmente damos o nome de Seminário, constitui-se um momento de partilha, protagonismos, “e de reconstrução de saberes e de novas aprendizagens” (Magalhães et al., 2017: 132) essencial para o currículo de prevenção.

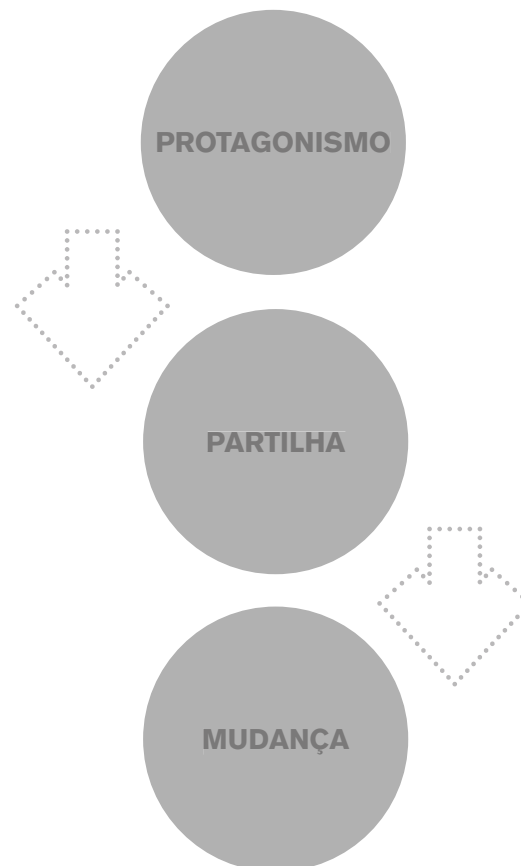


Ilustração IV: Conceitos chave do currículo de prevenção da violência de género em contexto escolar.

A implementação deste programa envolve um processo educativo que promove a reflexão, “desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e de questionamento, envolvendo-os/as nos processos de tomada de decisão de forma a reconhecer e validar o seu papel de protagonismo” (Magalhães et al., 2017: 45). Deste modo, e como referido, este tipo de intervenção proporciona reflexão crítica individual e coletiva, na procura de soluções da realidade em que se encontram para transformar as condições da ação social (Carr & kemmis, 1986). Para que esta reflexão seja possível, um currículo de prevenção pressupõe uma intervenção integrada,

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

ou seja, uma articulação com toda a comunidade escolar (estudantes, docentes, auxiliares educativos/as, assistentes operacionais...). Esta intervenção sistemática, não tem como objetivo somar mais uma atividade ou matéria ao currículo escolar, mas sim encontrar espaços e tempos, dentro do currículo escolar, para uma articulação com o mesmo, no sentido de trabalhar com mais explicitação e clareza alguns conteúdos inerentes à prevenção da violência contra as mulheres.



Ilustração V: Intervenção integrada e articulação com a comunidade educativa no currículo de prevenção.

No que à avaliação diz respeito, importa referir que todos os programas de prevenção ou de intervenção em contexto escolar devem ser avaliados (Viana, 2016). Assim, torna-se necessário avaliar continuamente o impacto que este Programa está a ter nos/as participantes no que respeita à aquisição de conhe-

cimentos, às mudanças conceituais, comportamentais e atitudinais. Adicionalmente, para uma avaliação mais justa do impacto deste tipo de Programas, esta avaliação deve ser longitudinal e desenvolvida com toda a comunidade educativa, incluindo os/as jovens, docentes, suas famílias e demais participantes. O Programa de Prevenção da UMAR integra várias metodologias de avaliação, sendo elas qualitativas e quantitativas e realizadas em vários momentos.

Numa vertente mais quantitativa o programa de prevenção da UMAR recorre à aplicação de dois questionários em dois momentos distintos: antes e após a intervenção. Estes questionários são dirigidos aos/às jovens e refletem as temáticas que foram abordadas ao longo do ano letivo. Importa salientar que este é um questionário rápido, simples, de respostas de escolha múltipla e com uma linguagem adaptada à idade dos/as participantes.

Paralelamente, consideramos relevante avaliar o Programa de Prevenção da UMAR numa vertente qualitativa, já que nem todas as mudanças podem ser plasmadas num questionário fechado. As mudanças atitudinais e discursivas, são muitas vezes mais visíveis em contexto de sessão, ou de conversa com as crianças e com os/as jovens. Assim, ao longo do ano letivo, são realizados vários momentos de avaliação qualitativa, incluindo o feedback sistemático, durante e no final de cada sessão, das crianças e jovens participantes. Esta avaliação é essencial para que seja possível adaptar os temas das sessões às necessidades específicas de cada grupo-turma. Paralelamente, este feedback permite compreender se as atividades estão a ser desenvolvidas de forma a promover as aprendizagens significativas, ou se existe a necessidade de usar diferentes atividades ou outras ferramentas artísticas. No final de cada ano letivo é também solicitado aos/às participantes que escrevam o que significou o programa de prevenção da UMAR para eles/as, o que gostaram mais, o que gostaram menos e eventuais mudanças que sugerem ao Programa.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Como referido, para além da avaliação direta através dos/as protagonistas do Programa (as crianças e os/as jovens), é importante envolver os/as restantes membros da comunidade educativa na avaliação do mesmo. Para tal, a UMAR procura também obter o feedback qualitativo dos/as docentes que acompanham o trabalho em cada grupo-turma, quer através de reuniões realizadas ao longo do ano letivo, quer pelo feedback que vamos recebendo ao longo das sessões, da mudança visível que os/as mesmos/as notam no grupo-turma. No final do ano letivo o/a docente preenche também um questionário de avaliação qualitativa, para dar a sua opinião sobre a implementação do Projeto os seus sucessos, conquistas e principais obstáculos identificados.

▪“Com este projeto aprendi realmente imenso! Infelizmente vai terminar este ano. Agora, mais que nunca, sou uma feminista orgulhosa.”

▪“Para mim significou respeito, adotei o que aprendi no projeto e fez-me ver o mundo com outros olhos.”

▪“Ajudou-me a perceber muitas coisas e que não devo julgar alguém pela sua orientação sexual.”

▪“Aprendi que as raparigas e rapazes têm os mesmos direitos.”

▪“Ajuda as pessoas a serem menos preconceituosas e sexistas.”

AVALIAÇÃO
QUANTITATIVA DE
CRIANÇAS E JOVENS

AVALIAÇÃO
QUALITATIVA DE
CRIANÇAS E JOVENS

FEEDBACK DAS
CRIANÇAS, JOVENS E
DOCENTES

AVALIAÇÃO
QUALITATIVA DOS/
DAS DOCENTES

AVALIAÇÃO
QUANTITATIVA DOS/
DAS DOCENTES

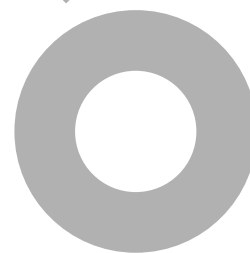
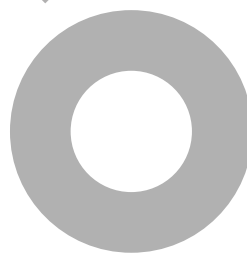
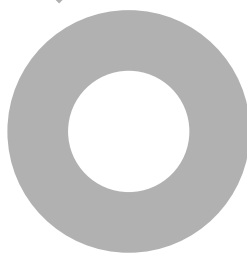
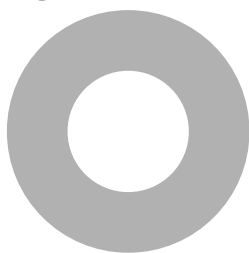
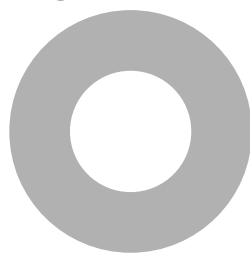


Ilustração VI: Avaliação de um currículo de prevenção em contexto escolar.

No sentido de melhor compreender a avaliação desenvolvida ao longo do projeto, abaixo destacar-se-ão alguns dos feedbacks obtidos pelas crianças e jovens participantes no Programa:

▪“Acho que foi um projeto excelente que permite que todos os jovens aprender mais sobre os problemas sociais desde o bullying ao preconceito e do preconceito à violência no namoro.”

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

▪“Aprendi que aquilo que fazia aos meus colegas era errado e que devo aceitar e respeitar as pessoas como elas são.”

▪“Para mim significou respeito, adotei o que aprendi e fez-me ver o mundo com outros olhos.”

▪“Para mim significou repensar em certos assuntos, como a igualdade de género e estereótipos.”

▪“Mudou a minha maneira de ser, a maneira de pensar e também a maneira de agir. Não aconteceu só comigo, mas com toda a turma.”

De forma semelhante, em seguida, estão destacadas algumas das considerações de docentes que acompanharam o trabalho do programa de prevenção de género da UMAR em contexto de sala de aula:

▪“Os temas tratados foram muito interessantes e apelativos, ajudando as crianças a terem uma consciência mais aprofundada no desenvolvimento emocional” (Educadora de Infância).

▪“É estimulante para os alunos e permite uma melhor integração escolar na sociedade, através de temas de grande importância para a melhoria das atitudes e comportamentos dos alunos” (Professora do 3º ciclo).

▪“Verificou-se nos alunos uma maior responsabilidade e dedicação no acompanhamento das aulas das outras disciplinas, assim como uma melhoria de resultados escolares” (Professora do 3º ciclo).

▪“Notei mudança nas suas atitudes e comportamentos dos alunos, ficando mais motivados para aprendizagem de problemas sociais, com vontade de modificarem as suas atitudes e preconceitos, para um melhor exercício da sua cidadania” (Professora do 3º ciclo).

REFLEXÕES FINAIS

A escola, como espaço de socialização e como um dos contextos mais democráticos da nossa sociedade, torna-se num espaço primordial para a aprendizagem de cidadania e democracia. Essa aprendizagem, que se pretende que seja significativa, necessita que se tenham em consideração algumas premissas: i) o protagonismo das crianças e jovens, ii) espaços e momentos de reflexão e partilha e iii) que crianças e jovens sejam protagonistas da sua própria mudança.

Para tal, é fundamental que se tenham em consideração diversas estratégias e ferramentas que contribuirão para que valores como a igualdade, paz e respeito sejam aprendidos, contrariando as abordagens que consideram a escola como um local de transmissão de assimetrias de género (Magalhães, 2007).

Os currículos escolares, a hegemonia nos conteúdos curriculares, bem como as próprias metodologias e ferramentas pedagógicas estão a perpetuar as discriminações de género, de classe social, etnia e de orientação sexual. É necessário desenvolver um ‘novo’ currículo que defenda a heterogeneidade da comunidade educativa e o reconhecimento e respeito das especificidades das culturas dos/as alunos/as. É necessário, se não, urgente, desenvolver-se um currículo que seja ‘próximo’ à realidade e à cultura da comunidade escolar, bem como um currículo que deve “trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino” (Santos, Lucíola, 2007:292). É, por isso, urgente a integração no currículo, de um projeto que valorize “a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

para a igualdade de oportunidades de todas as crianças” (Silva et al., 1999:7).

O currículo escolar deve repensar as suas áreas disciplinares, “no sentido de se criarem quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem-intencionada” (Roldão, 1999:17).

O Currículo de Prevenção Primária da UMAR reveste-se de um conjunto de atividades que pretendem prevenir e evitar o fenómeno da violência, prosseguir no caminho da sua erradicação e para contribuir para a prevenção secundária e terciária. Ao intervir em escolas, com crianças e jovens, docentes e restante comunidade educativa, este Programa viabiliza a criação de uma rede multidimensional de atuação e intervenção num sistema particular – a escola – mas que depois se constrói e expande a outros níveis e contextos sociais.

Nesta linha de raciocínio, a participação ativa das crianças e jovens promove o interesse e o envolvimento nas atividades propostas em cada sessão de forma a reforçar a capacidade de aprendizagem e aumentar o leque de conhecimentos, permitindo explorar ideias, analisar e refletir em conjunto, podendo levar a novas e mais eficazes soluções para as situações de conflito. É, pois, a base de todas as atividades do Programa de Prevenção Primária da Violência de Género e Promoção dos Direitos Humanos, permitindo o desenvolvimento de vivências impulsionadoras de mudanças de atitudes, nomeadamente o aumento da autoestima, o compromisso e a corresponsabilidade necessárias ao desafio de um processo de discussão/informação sobre a violência e a construção de uma cultura de paz.

O poder do protagonismo juvenil afigura-se uma mais-valia para o trabalho ao nível da Prevenção da Violência. As atividades que exigem o envolvi-

mento das crianças e dos/as jovens, e que são partilhadas no final de cada ano letivo, são uma reiteração da importância destes protagonistas para a mudança social. Ao longo destes 15 anos de experiência a UMAR tem provado, ano após ano, que a mudança social é possível se for dado o espaço e a oportunidade, nas escolas, às crianças aos/às jovens para a reflexão e para a protagonização desta mudança. Assim, este Programa de Prevenção Primária da Violência de Género tem vindo a ser um importante contributo para a mudança. Não obstante, não pode esquecer-se que este Programa é apenas implementado em algumas escolas, e é de extrema importância o desenvolvimento de um currículo de prevenção da violência de género para todos os níveis de ensino e para todas as escolas do país, pois só assim seria possível desenvolver uma sociedade mais igualitária.

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alonso, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança, Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Arnot, Madeleine (2009). *Educating The Global Citizen: The Gender Challenges of the Twenty-first Century*. *Educating the Gendered Citizen*, Abingdon: Routledge, 225-251.

Barry, Robert & Barry, Ann (1976). *Stereotyping of Sex Roles in Preschool Kindergarten Children*, *Psychological Reports*, 1(38), 948-950.

Bergsgaard, Michael (1997). *Gender Issues in the Implementation and Evaluation of a Violence-Prevention Curriculum*, *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 33-45.

Bourdieu, Pierre (1989). *Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Teoria Crítica de la Enseñanza - La Investigacionaccion en la Formation del Profesorado*. Barcelona: Martinus Roca, 142 - 165.

Coll, César (2002). *Aprendizagem Escolar e Construção de Conhecimentos*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education. The Middle Works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dias, Ana Teresa Duarte (2015). *Rapazes e Raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A Importância da Prevenção Primária da Violência em Crianças dos 5 aos 11 anos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Eisner, Elliot (2008) *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação*. In *Currículo sem fronteiras*, 2(8), 5-17.

FRA (2014). *Violência contra as mulheres: um inquérito à escala da União Europeia – Síntese dos Resultados*. European Union Agency For Fundamental Rights. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Disponível em: <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report>

Freire, Paulo (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Giroux, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.

Gomes, Joaquim Ferreira (1982). *O Marquês de Pombal Criador do Ensino Primário Oficial*. In Instituto da História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. *Revista de História das Ideias: O Marquês de Pombal e o seu Tempo*, II(4), 25-41. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Kilpatrick, William Heard (1918). *The Project Method: The use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University: New York City.

Ledwith, Margaret (2007). *On Being Critical: Uniting Theory and Practice through Emancipatory Action Research*, *Educational Action Research*, 4(15), 597-611.

Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes (2001).

MARIA JOSÉ MAGALHÃES
ANA MARGARIDA TEIXEIRA
ANA TERESA DIAS
CÁTIA PONTEDEIRA
ANA GUERREIRO PORTUGAL

Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania. Coleção Práticas Pedagógicas, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Magalhães, Andreia (2007). Ansiedade Face aos Testes, Género e Rendimentos Académicos: Um estudo no Ensino Básico. Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana Paula & Brasil, Elisabete (2007). Gostar de Mim, Gostar de Ti. Aprender a Prevenir a Violência de Género. Porto: Edições UMAR.

Magalhães, Maria José; Teixeira, Ana Margarida; Dias, Ana Teresa; Cordeiro, Joana; Silva, Micaela & Mendes, Tatiana (2017). Prevenir a Violência, Construir a Igualdade. Porto: Edições UMAR.

Mills, Martin (2001). Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities. Educating Boys, Learning Gender. Michigan: Open University Press.

Nunes, Rosa (2008). Investigação-Ação e Responsabilidade Social. A Página da Educação. 17 (174), 28-32.

Quaresma, Carla (2009). Biografias em Metamorfose? A Cidadania como Competência-Chave Aprendida ao Longo da Vida. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Roldão, Maria do Céu (1999). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, Ramiro (orgs.) & Roldão, Maria do Céu, Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico, 11-21, Porto: Porto Editora.

Sala, Mauro (2010). Alienação e Emancipação na Transmissão do Conhecimento Escolar: Um Esboço Preliminar. In Martins, Lígia Márcia & Duarte, Newton (orgs.) Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias[online], São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 83-97.

Santos, Lucíola (2007) Currículo em Tempos Difíceis. Educação em Revista, Belo Horizonte, 45, 291-306.

Silva, Ana da; Araújo, Dina; Luís, Helena; Rodrigues, Isabel; Alves, Madalena; Rosário, Manuela; Cardona, Maria João; Campiche, Pedro e Jean & Tavares, Teresa-Cláudia (1999). A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Teixeira, Ana Margarida Pacheco (2015). Igualdade de Género e Prevenção da Violência: Uma Problemática Educacional no Desenvolvimento Local. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Thomas, Suzanne (2008). Art as “connective aesthetic”: Creating sites for community collaboration, Learning Landscapes, Vol. 2, n°1, 69-86.

Torney-Punta, Judith (2004). Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12. National Centre for Learning and Citizenship, New York: Carnegie Corporation.

UMAR (2018). Violência no namoro: resultados nacionais. Porto: UMAR.

Viana, Isabel (2016). Avaliação Externa do Projeto Artways: Um olhar prospetivo. In: Magalhães, M. J.; Pontedeira, C.; Guerreiro, A.; Ribeiro, P., “CENAS. IGUALDADE - Programa de Prevenção da Violência e Delinquência Juvenil”, 149-173. Porto: UMAR.