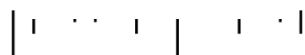


FORMAR CIDADÃOS.
O TRABALHO EM TORNO DAS QUESTÕES DE
CIDADANIA NUMA SALA DE AULA COM
MINORIAS ÉTNICAS DE 4.º ANO

Gisela Ferreira Ângelo Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



FORMAR CIDADÃOS.
O TRABALHO EM TORNO DAS QUESTÕES DE
CIDADANIA NUMA SALA DE AULA COM
MINORIAS ÉTNICAS DE 4.º ANO

Gisela Ferreira Ângelo Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Rodrigo, o mundo em forma de gente,
por quem eu luto todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A longa caminhada, que há muito se iniciou, chegou ao fim. Afirmando, orgulhosamente, que nunca caminhei sozinha e agradeço aos que me deram a mão desde o primeiro dia.

À minha **Avó Hermínia**, o maior exemplo de força e coragem, o pilar da família.

À **minha Mãe**, a melhor do mundo. A minha fortaleza, de quem tanto me orgulho. Por acreditar em mim e me deixar seguir os meus sonhos, mesmo depois de tantas adversidades.

Ao **meu Filho**, a maior alegria da minha vida, que cresceu a ouvir crianças e a sentir os nervos da Mãe, pela primeira vez em frente a uma turma. Trouxe um furacão ao mundo, que do alto dos seus três anos me dá força todos os dias para continuar a lutar.

À minha **avó Maria** e ao **meu Pai**, a quem as minhas conquistas e felicidade dão força e motivos para sorrir.

Às minhas estrelinhas, que todos os dias me amparam:

- O **menino Serafinzinho**, meu avô querido, a melhor pessoa que conheci.
- A **poderosa e destemida tia Glória**, a pessoa que me tirou da aldeia e tornou tudo isto possível.
- A **princesa Catarina**, o meu primeiro grande amor.

Às colegas e amigas que levo para a vida – **Sara, Márcia e Inês**.

Às colegas e companheiras de estágio que se tornaram irmãs:

- A **Rita** que nunca me deixou desistir, companheira de estágio e espetadora atenta do crescimento do sobrinho na minha barriga.

- A **Susana**, para quem não tenho palavras suficientes para agradecer os sorrisos, a força em dias de desespero, a garra e determinação; um exemplo para mim.

Às minhas amigas, que tanto me ajudaram e que brindam comigo à vida, **tia Tété, tia Mónica e Ana**, obrigada!

Ao **Professor e Orientador Nuno Martins Ferreira**, o primeiro docente com quem me cruzei na ESE. Desde o primeiro dia que soube que seria a pessoa certa para me orientar neste estudo. Obrigada pela paciência, preocupação e sabias orientações.

À **Professora Cláudia Sousa**, que me abriu a porta da sua sala de aula duas vezes, com quem muito aprendi, e sem a qual não teria sido possível começar o meu sonho. A profissão docente não é um mar de rosas, nem todos os contextos são bons, mas os quase cinco meses que passamos juntas, ao longo dos últimos dois anos, deram-me força, experiência e vontade de continuar.

A todos os Professores **Orientadores e Cooperantes da ESE**, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar e orientar nos momentos difíceis e de dúvida.

Por fim, mas não menos importante, a **todas as crianças** que cruzaram o meu percurso e a quem tive o privilégio de ensinar, muito obrigada.

Aos meninos com quem partilhei a escola nos últimos dois anos, e que me ajudaram a realizar este trabalho, deixo a certeza de que me ensinaram muito mais do que eu a eles e que os levo no coração, a todos, para a vida.

“Cada criança contém em si mesma o potencial inato de vir a ter múltiplas evoluções possíveis; depende de nós.” (Pedro Strecht)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A prática pedagógica foi desenvolvida numa turma de 4.º ano, constituída maioritariamente por crianças de etnia cigana, e o estudo está relacionado com a Cidadania. Após análise das fragilidades e potencialidades da turma chegou-se à seguinte problemática: *O contributo do trabalho em torno das questões da cidadania numa sala de aula com minorias étnicas para a formação de cidadãos*. Com esta problemática procura-se perceber a importância da dinamização de conteúdos ligados à cidadania, em contexto escolar, e numa turma em que as questões étnicas e sociais influenciam a perceção e a aceitação (ou não) dos direitos e deveres em sociedade. Para dar resposta, estabeleceram-se três objetivos de investigação: i) Identificar as perceções dos alunos acerca dos Direitos das Crianças, Direitos Humanos, Interculturalidade e Igualdade de Género; ii) Contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico; iii) Dinamizar atividades para o conhecimento de instituições nacionais e europeias.

Para a elaboração do estudo optou-se por uma metodologia mista – qualitativa e quantitativa – aplicadas em questionários aos alunos e atividades em sala de aula.

Os alunos interessaram-se pelo tema na sua generalidade, do qual pouco sabiam no início da intervenção, e pelos subtemas estudados. Os resultados mostram que houve uma grande evolução do início para o fim da intervenção no que respeita a aquisição de conhecimentos – definições, novo vocabulário e novas perceções.

Palavras-chave: Cidadania; minoria étnica; criança; 1.º Ciclo do Ensino Básico; comunidade cigana.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, integrated in the master's in teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB.

The pedagogical practice was carried out in a 4th grade class, made up mostly of Romany children, and the study is related to Citizenship. After analyzing the weaknesses and strengths of the class, the following issue was reached: The contribution of work around citizenship questions in a classroom with ethnic minorities for the training of citizens. With this issue, we seek to understand the importance of promoting contents related to citizenship, in a school context, and in a class in which ethnic and social issues influence the perception and acceptance (or not) of rights and duties in society. To respond, three research objectives were established: i) identify the student perceptions about Children's Rights, Human Rights, Interculturality and Gender Equality; ii) Contribute to the development of logical and critical thinking; iii) implement activities for the knowledge of national and European institutions.

For the elaboration of the study, we opted for a mixed methodology – qualitative and quantitative – applied in questionnaires to students and classroom activities. The students were interested in the topic in general, about which they knew little at the beginning of our practice, and in the sub-themes studied. The results show that there was a great evolution from the beginning to the end of the pedagogical practice regarding the acquisition of knowledge – definitions, new vocabulary, and new perceptions.

Keywords: Citizenship; ethnic minority; children; 1st Cycle of Basic Education; Romany community.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.ª PARTE	3
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	4
2.1. Caracterização do contexto.....	5
2.1.1. A Instituição.....	5
2.1.2. A turma.....	5
2.1.3. Ação pedagógica do professor	7
2.2. Problematização dos dados recolhidos.....	8
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	11
3.1. Caracterização do contexto.....	12
3.1.1. A Instituição.....	12
3.1.2. As turmas.....	12
3.1.3. Ação pedagógica dos professores	13
2.2. Problematização dos dados recolhidos.....	13
4. ANÁLISE DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS	15
2.ª PARTE	19
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	20
5.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo.....	21
5.2. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	22
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
6.1. Cidadania.....	25
6.1.2. Cidadania no currículo.....	26
6.1.3. Temas abordados	30
6.2. Comunidade Cigana	32
7. METODOLOGIA.....	35
8. RESULTADOS	43
9. CONCLUSÕES.....	57
10. REFLEXÃO	60

REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS	68
ANEXO A – Mapa da Europa.....	69
ANEXO B – Dia da Europa.....	72
ANEXO C – Direitos da Criança.....	74
ANEXO D – Língua e Dialeto	76
ANEXO E – Direitos Humanos.....	79
ANEXO F – Igualdade de género	82
ANEXO G – Multiculturalidade e Interculturalidade	87
ANEXO H - Homossexualidade	96
ANEXO I – Jogos.....	99
ANEXO J – Ambiente	104
ANEXO K – Placard informativo.....	114
ANEXO L – Quizz Cidadania	116
ANEXO M – Questionário final	120
ANEXO N – Entrevista PTT.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Domínios de Educação para a Cidadania.</i>	28
Figura 2 – <i>Cidadania é...</i>	47
Figura 3 – <i>O que são direitos?</i>	48
Figura 4 – <i>Todas as crianças do mundo vão à escola?</i>	48
Figura 5 – <i>Atualmente há países que vivem em ditadura?</i>	49
Figura 6 – <i>Palavras mais frequentes relacionadas com cidadania.</i>	50
Figura 7 – <i>Direitos da Criança apresentados com maior frequência.</i>	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Potencialidades e fragilidades identificadas na turma</i>	9
Tabela 2 – <i>Potencialidades e fragilidades identificadas nos grupos-turma</i>	14
Tabela 3 – <i>Atividades realizadas em aula</i>	37
Tabela 4 – <i>Objetivos e estratégias</i>	41
Tabela 5 – <i>Percepção dos alunos sobre Cidadania</i>	45
Tabela 6 – <i>Percepção dos alunos sobre Igualdade de género</i>	45
Tabela 7 – <i>Palavras relacionadas com cidadania</i>	50
Tabela 8 – <i>Definições de cidadania</i>	51
Tabela 9 – <i>Direitos da Criança</i>	54

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EC	Educação para a Cidadania
E@D	Ensino à Distância
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
HGP	História e Geografia de Portugal
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
PA	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES I	Prática de Ensino Supervisionada I
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PLNM	Português Língua não Materna
PTT	Professor Titular de Turma
TEIP	Território de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.

Tendo por base a prática pedagógica realizada no contexto de 1.º CEB, o estudo que aqui se apresenta incide sobre questões ligadas à cidadania. Foi realizado numa turma de 4.º ano, com elevado número de alunos pertencentes a uma minoria étnica – comunidade cigana –, residentes num bairro social.

O relatório é constituído por duas partes. A primeira parte é composta por uma descrição sucinta das práticas realizadas no âmbito da PES II (4.º e 5.º anos) e por uma análise crítica comparativa de ambas.

A segunda parte é dedicada ao estudo que anteriormente se referiu. Esta secção é constituída da seguinte forma:

- i. Apresentação do estudo – parte em que se apresentam as motivações, objetivos e questões a investigar;
- ii. Fundamentação teórica – composta pelos temas abordados no estudo: cidadania e seu enquadramento no currículo, Direitos da Criança e Humanos, igualdade de género, interculturalidade e multiculturalidade e breve referência à comunidade cigana;
- iii. Metodologia – secção na qual se faz referência aos métodos de recolha e tratamento de dados utilizados, às atividades que se desenvolveram e a sua relação com os objetivos do estudo;
- iv. Resultados – em que se apresentam os resultados obtidos no decorrer da investigação, nomeadamente nos questionários feitos aos alunos, e posteriormente se discutem os mesmos.
- v. Conclusões – nas quais se faz o enquadramento dos objetivos do estudo e os resultados obtidos.

Por fim, apresenta-se uma reflexão, na qual se menciona o contributo da experiência desenvolvida na PES II e no processo de investigação enquanto futura profissional de educação, os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as dimensões a melhorar enquanto futura docente.

Após a última parte, encontram-se as referências e anexos mencionados ao longo do texto.

1.ª PARTE

| ' ' | | ' ' |

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

Nesta secção serão abordados os estágios curriculares realizados nos 1.º e 2.º CEB. Inicialmente apresenta-se a caracterização das Instituições, das turmas e da ação pedagógica dos orientadores cooperantes, seguindo-se a problematização dos dados recolhidos, e terminando com a análise da intervenção nos dois ciclos de ensino.

2.1. Caracterização do contexto

2.1.1. A Instituição

A Instituição em que decorreu o estágio curricular do 1.º CEB fazia parte de um agrupamento de escolas de Lisboa, que integrava cinco escolas com valências que iam do Jardim de Infância ao Ensino Secundário. O agrupamento estava inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que estabelece condições de promoção do sucesso educativo (Despacho normativo n.º 20/2012) a escolas que “se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (DGE). Nesta escola, sita num bairro social, os alunos eram de classe baixa e os pais e encarregados de educação apresentavam baixos níveis de escolaridade:

A população aí residente integra algumas famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas. (Projeto Educativo, 2017)

No agrupamento, a escola em que decorreu a prática pedagógica era a que tinha a menor população escolar. As crianças do 1.º CEB tinham idades compreendidas entre os seis e os 15 anos, a maior parte vivia no bairro em que se inseria a escola, sendo que um número significativo dos elementos pertencia à comunidade cigana.

2.1.2. A turma

A turma em que decorreu o estágio curricular era de 4.º ano, de continuidade, e tinha vinte alunos, 11 do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos. Em sala de aula estavam apenas 18 alunos,

dos quais 13 de etnia cigana. Os outros dois alunos eram portadores de deficiências e estavam integrados em salas próprias.

No seio do grupo encontravam-se alunos com hiperatividade, défice de atenção, défice cognitivo, excesso de faltas, para além dos problemas familiares, que muitas vezes transitavam para o meio escolar¹. Estes problemas refletiam-se ao nível das aprendizagens e do aproveitamento. A turma trabalhava frequentemente conteúdos do 3.º ano e havia um aluno a fazer trabalho ao nível do 1.º ano. As maiores dificuldades eram a Português, ao nível da leitura e da escrita. Na disciplina de Matemática os resultados eram, globalmente, satisfatórios, e a Estudo do Meio registava-se a maior taxa de sucesso, com resultados positivos na avaliação, mostrando curiosidade e gosto por aprender². Dos dezoito alunos, apenas três transitariam para o 5.º ano.

Ao nível do comportamento, a turma apresentava alguns problemas. Os episódios de indisciplina eram frequentes, dentro e fora da sala de aula, havendo um número elevado de ocorrências (participações), tanto por docentes como por auxiliares de ação educativa. Apesar de se conseguir momentos de concentração, havia determinadas situações em que os alunos se mostravam mais agitados. A nível pedagógico, quando era necessário elaborar um trabalho mais complexo, os alunos boicotavam a aula, como forma de mostrar o seu desagrado e frustração. Segundo Lopes (2013, p. 57), “os alunos com dificuldades académicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas académicas.” Também nas aulas que não eram lecionadas pela Professora Titular de Turma (PTT), os comportamentos eram abusivos, impossibilitando a realização das mesmas. Os alunos mostravam-se muito resistentes à mudança e à novidade, situação igualmente vivenciada no início da PES I.

A nível social, quando gostavam e tinham confiança no adulto, os alunos eram carinhosos, interessados e curiosos. Contudo, o oposto era frequente, sobretudo entre pares, da parte das crianças ciganas para com as crianças de outras etnias, mostrando atitudes discriminatórias. A PTT referiu várias situações de discriminação ao longo dos três anos que acompanhou a turma, de alunos de etnia cigana para com outros de diferentes nacionalidades (i.e., colegas da Europa do Leste, brasileiros, angolanos e portugueses). No presente ano letivo, verificou-se o mesmo com uma aluna angolana,

¹ Resumo para a Ata, secção de avaliação 2.º período.

² Idem.

na turma, mas também se observou em todo o meio escolar, nomeadamente com uma criança de origem chinesa, que chegou à escola no 3.º período. Esta situação é um problema pedagógico que a escola visa combater.

2.1.3. Ação pedagógica do professor

Com regime de monodocência coadjuvada, a PTT lecionava Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e outras áreas previstas no horário letivo como Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. As aulas de Educação Física eram lecionadas em coadjuvação com outros docentes, e as de Inglês por uma professora da área científica. A turma contava ainda com vários professores de apoio que lecionavam em tempo de aula, em salas independentes, ao abrigo do Projeto Fénix³ – modelo que permite dar apoio personalizado e individualizado ao nível do Português e da Matemática, a alunos com dificuldades, em ninhos que funcionam no horário letivo (DGE).

Como foi referido anteriormente, a turma revelava muitas fragilidades, tanto no que respeita ao sucesso escolar como ao nível comportamental. A PTT acompanhava a turma há três anos; quando iniciou a lecionação do 2.º ano, os alunos encontravam-se ao nível do 1.º ano, nenhum sabia ler nem escrever. Os professores devem estar cientes do que vão fazer desde o primeiro dia, das rotinas e procedimentos que vão adotar, de como se vão comportar e que relações vão desenvolver com os alunos (Lopes, 2013). Foi esta a experiência pela qual passou a PTT, que sentiu necessidade de adaptação e de criação de um método de trabalho professor-aluno, que manteve ao longo dos anos porque funcionou com a turma. Nas suas palavras, a PTT teve de passar por um período de observação e de adaptabilidade, antes de adotar um método que lhe permitisse ser aceite pela turma, sobretudo pelos alunos ciganos, e que, conseqüentemente, lhe permitisse ensinar. Desde o primeiro dia que a PTT apelou à emoção, ao lado mais sensível e pessoal dos alunos, pelo que conseguiu o seu respeito. Aos professores de outras áreas que chegaram com atitudes autoritárias, os alunos mostraram-se resistentes, não permitindo o funcionamento das aulas.

A PTT privilegiou o método expositivo, com recurso aos quadros (da sala e interativo), de forma a abordar e explicar os conteúdos. No decorrer do processo,

³ Projeto que visa dar a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem e de consolidação de saberes. Para mais informações, consultar <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>

incentivava os alunos a participar, fazendo perguntas que promoviam o raciocínio e dava reforço positivo, não obedecendo ao tradicional método expositivo descrito por Ferro (1999) como “aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (citado por Santos, 2014, p. 10). Posteriormente, os conteúdos eram trabalhados nos manuais ou através de fichas de trabalho.

Era necessário repetir, trabalhar e reforçar todos os conteúdos – prática comum na turma que permitia uma melhor compreensão. O recurso a rotinas tornou-se fundamental, algumas implementadas na PES I e mantidas pela PTT. O trabalho em aula era considerado insubstituível, pelo que a PTT era contra os ‘ninhos’ do Projeto Fénix, antes preferia que o apoio fosse dado em sala de aula, com os alunos a acompanhar. Esta prática era comum na PES I, sendo atualmente realizada nos ‘ninhos’.

Verificou-se, também, diferenciação pedagógica por parte da PTT para com o aluno que se encontrava ao nível do 1.º ano, assim como com os três alunos que transitariam para o 5.º ano. Estes últimos beneficiaram do Projeto Fénix para melhorar e avançar nos conteúdos, pretendendo-se que fossem cumpridas as Aprendizagens Essenciais do 4.º ano.

2.2. Problematização dos dados recolhidos

Na fase inicial do estágio, que comportou duas semanas dedicadas à observação, procedeu-se à recolha de dados através de métodos como a observação direta e conversas com a PTT. O facto de a turma ser de continuidade facilitou a recolha de informação, que se baseou essencialmente na evolução e/ou retrocesso da turma.

De um modo geral, verificou-se que os alunos continuavam interessados e curiosos. Todavia, a nível cognitivo houve um notório retrocesso face à PES I. Devido à pandemia, conseqüente confinamento e à difícil relação das famílias com a escola, alguns alunos tiveram um ano sem contactar com a escola, nunca participaram no Ensino à Distância (E@D) nem frequentaram a escola no início do ano letivo. Esta situação tornou os alunos ainda mais dependentes de reforço positivo e de validação.

Foram observadas as seguintes potencialidades e fragilidades (Tabela 1):

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades identificadas na turma.

Potencialidades:	Fragilidades:
<ul style="list-style-type: none">• Crianças curiosas;• Gosto por aprender;• Aptidão para atividades práticas;• Interesse pela matemática;• Interesse por conhecer mais sobre o mundo.	<ul style="list-style-type: none">• Problemas recorrentes de assiduidade;• Dificuldades de concentração;• Dificuldades na leitura e na escrita;• Dificuldade na produção de texto;• Dificuldades na resolução de problemas.

Nota: Da autora.

Partindo da análise das fragilidades e das potencialidades, tendo em conta que o Estudo do Meio é a área de conteúdo na qual a turma sentia menos dificuldades, e dando continuidade ao trabalho realizado na PES I, procedeu-se à elaboração da problemática. Nesta, a intenção foi a de potenciar o gosto pelo conhecimento do Mundo através de atividades que tivessem como conteúdos áreas em que a turma evidenciava mais dificuldades. Como tal, a problemática desenhada foi a seguinte: *A realização de atividades práticas de Estudo do Meio permite desenvolver competências matemáticas e de língua.* Nesta solução de compromisso, a ideia foi a de integrar o ensino de Estudo do Meio com o Português e a Matemática, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprofundar ou de adquirir novos conhecimentos, partindo de conteúdos pelos quais mostravam interesse.

As crianças desta turma tinham grandes lacunas a Português, mas globalmente tinham bom aproveitamento a Matemática e a Estudo do Meio⁴. Deste modo, e tendo em conta a problemática, desenharam-se três objetivos gerais: i) Desenvolver as competências de leitura; ii) Trabalhar a redação de texto; e iii) Adquirir novas competências de Matemática partindo de conteúdos de Estudo do Meio; que foram complementados com indicadores de avaliação e estratégias para os colocar em prática.

Foram realizadas fichas de trabalho, maioritariamente com exercícios de 3.º ano, e baseando-se sempre que possível em temas de Estudo do Meio. Por exemplo, fazer leitura de números (Matemática) partindo do número de habitantes de países da União

⁴ Resumo para a Ata, secção de avaliação 2.º período.

Europeia; aprender numeração decimal (Matemática), partindo da germinação do feijão e do grão; praticar a leitura e compreensão de texto (Português), a partir de temas relacionados com a cidadania; realizar jogos de aquisição de vocabulário (Português) com palavras relacionadas com o mesmo tema de cidadania.

Além das fragilidades referidas, foi observado que estes alunos eram prejudicados na escola pelas condições de vida e opções das famílias. Havia atrasos e um elevado número de faltas em 95% dos alunos da turma, défice de uma boa alimentação (eram raros os alunos que tomavam o pequeno-almoço, por exemplo), de horas de sono (havia festas e reuniões de família que se prolongavam noite dentro, a qualquer dia da semana), e de acompanhamento adequado em casa, sobretudo no caso da comunidade cigana. Todas estas condições potencializaram o estudo que será apresentado mais à frente.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB
| ' ' | | ' ' |

3.1. Caracterização do contexto

3.1.1. A Instituição

A Instituição em que decorreu o estágio curricular do 2.º CEB fazia parte de um agrupamento de escolas de Lisboa, que integrava cinco escolas com valências entre o Jardim de Infância e o 3.º CEB. O agrupamento estava inserido no Programa TEIP.

Situada num concelho que registava elevado número de população estrangeira (INE), o mesmo se verificava com a população escolar, “constituída por crianças e jovens de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria, oriundos dos PALOP, aos quais se têm juntado cidadãos brasileiros e dos países da Europa de Leste e, mais recentemente, provenientes do continente asiático, nomeadamente da China”. (Projeto Educativo, 2018)

Além da discrepância a nível cultural, a maioria dos alunos apresentava dificuldades socioeconómicas e residia num bairro social nas imediações da escola.

O agrupamento tinha como principal objetivo construir uma escola inclusiva, uma escola para todos, abraçando projetos como o A Turma de Acolhimento, “que pretende dar resposta a este compromisso, integrando alunos oriundos de países estrangeiros, respondendo às necessidades de inserção escolar e linguística dos mesmos”. (Projeto Educativo, 2018)

3.1.2. As turmas

O estágio do 2.º CEB realizou-se durante o período de confinamento, no qual as escolas funcionaram em ensino à distância (E@D), em três turmas do 5.º ano, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP).

Cada turma tinha vinte alunos, com idades compreendidas entre os nove e os 15 anos. De várias nacionalidades, eram muito diferentes tanto na personalidade como no comportamento, refletindo-se na aprendizagem e na avaliação.

A turma A era constituída por 12 rapazes e oito raparigas, de três nacionalidades; três alunos tinham Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e dois alunos frequentavam as aulas de Língua Portuguesa não Materna (LPNM). A nível comportamental eram agitados, contudo as aulas decorriam de forma ordeira e eram cumpridas as tarefas propostas.

A turma B era constituída por 12 rapazes e oito raparigas, de seis nacionalidades; três alunos tinham NSE e não havia alunos a frequentar as aulas de LPNM. A nível comportamental era a turma mais agitada e a que tinha maior número de alunos provenientes do bairro social. Os problemas de comportamento dificultavam o bom funcionamento das aulas e dificilmente se cumpriam as tarefas propostas em tempo letivo.

A turma C era constituída por 12 raparigas e oito rapazes, de quatro nacionalidades; três alunos tinham NSE e não havia alunos a frequentar as aulas de LPNM. Nesta turma apenas se lecionava a disciplina de Português. Os alunos tinham comportamento exemplar, eram curiosos e mostravam gosto por aprender.

A nível social todos os alunos se mostraram bem-educados e ajudavam-se, frequentemente, entre pares.

3.1.3. Ação pedagógica dos professores

Como referido, o estágio do 2.º CEB decorreu na modalidade de E@D, incluindo o período de observação, pelo que os dados obtidos não são precisos como aqueles recolhidos em sala de aula (uma das PTT referiu que alunos que não participavam em sala de aula, faziam-no *on-line*).

No decorrer da observação, verificou-se que as PTT das duas disciplinas privilegiavam o método expositivo, não apenas no E@D, mas também em sala de aula, sendo referido pelas próprias. Na disciplina de Português, numa das turmas, 90% do tempo foi passado na leitura e exploração do livro *A Fada Oriana*, de Sophia de Melo Breyner; na outra lecionaram-se e exploraram-se diversos conteúdos. No que respeita a disciplina de HGP, as aulas eram totalmente expositivas.

Com exceção dos alunos que frequentavam as aulas de LPNM, não se verificou diferenciação pedagógica.

2.2. Problematização dos dados recolhidos

A recolha de dados sobre as turmas fez-se, numa fase inicial, através de conversas com as orientadoras cooperantes e de leitura e análise de documentação interna produzida pela escola. Durante as aulas recorreu-se à observação direta.

Foram observadas as seguintes potencialidades e fragilidades (Tabela 2):

Tabela 2

Potencialidades e fragilidades identificadas nos grupos-turma.

<p>Potencialidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Interesse por aprender;• Grande relação de interajuda;• Participação ativa nas aulas;• Grande apoio na integração dos colegas estrangeiros.	<p>Fragilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de concentração;• Problemas recorrentes de assiduidade;• Falta de atenção por parte dos alunos;• Dificuldades na leitura e na escrita;• Dificuldades na produção de diferentes tipos de texto;• Dificuldades em redigir corretamente;• Dificuldades em analisar diferentes fontes históricas;• Dificuldades em mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento.
---	--

Nota: Da autora.

Partindo da análise das fragilidades e das potencialidades, elaborou-se a seguinte problemática: *A promoção das capacidades de leitura e de produção de diferentes tipos de textos permite desenvolver as competências de comunicação escrita.* Foi desenhada com a intenção de integrar o ensino do Português e da HGP, na potenciação da oportunidade de aprendizagem de novos tipos de texto, de novas formas de expressão e, com isso, melhorar a expressão escrita. Em última instância, procurava-se contribuir para uma maior capacidade de crítica e de aquisição de vocabulário, tanto na expressão nos textos de Português, como nas aulas de HGP.

Tendo em conta a problemática, pensaram-se três objetivos gerais: i) Desenvolver as competências de leitura de diferentes tipos de texto; ii) Trabalhar a redação de texto; e iii) Desenvolver a competência de comunicação histórico-geográfica a partir de diferentes fontes de informação; que foram complementados com indicadores de avaliação e estratégias para os colocar em prática.

O facto de as aulas serem *on-line* e expositivas tornou indispensável a elaboração de *PowerPoints* e de jogos, bem como a seleção de vídeos, de forma a cativar e a prender a atenção dos alunos.

4. ANÁLISE DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

As duas práticas pedagógicas foram bastante distintas, desde o tipo de ensino às metodologias utilizadas nas salas de aula.

Tanto no 1.º como no 2.º CEB esperava-se que as aulas lecionadas originassem resultados positivos por parte dos alunos, o que se verificou⁵. Nas turmas de 5.º ano era esperado que os alunos desenvolvessem competências de leitura de diferentes tipos de texto assim como de comunicação histórico-geográfica, a partir de diferentes fontes de informação. Para tal, foram mostradas nas aulas fontes como documentos históricos, vídeos, mapas e imagens que foram amplamente exploradas. Por outro lado, na turma de 4.º ano era esperado que os alunos desenvolvessem as competências de leitura e de redação de texto, bem como que fossem adquiridas competências matemáticas. Como já foi referido anteriormente, estas competências desenvolveram-se partindo de conteúdos de Estudo do Meio. Os textos e o estudo de temas de Cidadania foram importantes e fundamentais no que respeita ao Português, pois foi através destes que os alunos tiveram muitos momentos de leitura e de redação de texto. Nos dois ciclos os objetivos foram cumpridos e os alunos mostraram aquisição de competências, que foram avaliadas com nota positiva.

Para alcançar os objetivos e as competências pretendidas, foi analisado o método expositivo, privilegiado por todas as orientadoras cooperantes. Estes foram seguidos sem grandes alterações, ao nível do 2.º CEB, por pedido das mesmas. Relativamente a HGP, foram introduzidos jogos e vídeos nas aulas expositivas, para torná-las mais apelativas. Em Português privilegiou-se a realização de exercícios e a compreensão e expressão orais por parte dos alunos. Verificou-se que neste ciclo de ensino não é fácil diversificar, sobretudo numa primeira experiência e com o ensino a decorrer *on-line*. No 1.º CEB os métodos de ensino centraram-se totalmente no aluno, dando-se continuidade ao trabalho realizado na PES I. A turma necessitava de muito reforço positivo por parte das professoras, pelo que o trabalho realizado foi, maioritariamente, prático, ao encontro das necessidades da turma. Os conteúdos tinham de ser trabalhados e repetidos, ficando diversas vezes aulas planificadas por realizar. A PTT pediu muitas vezes que o ritmo de trabalho fosse mais lento, ao contrário do que aconteceu no 2.º CEB, que tinha de ser rápido para cumprir todo o programa. Na área da Matemática, por exemplo, o ensino do algoritmo da divisão foi lento, sendo trabalhado e repetido ao longo de duas semanas e tendo ficado apenas pela divisão

⁵ Avaliação das fichas formativas e dos trabalhos em aula, e avaliação global Projetos de Intervenção.

com um algoritmo. Apenas os três alunos que transitariam para o 5.º ano avançaram no algoritmo, ao abrigo do Projeto Fénix.

A repetição de conteúdos fez-me questionar os métodos de ensino, o que originou muitas conversas de análise com a PTT, que me tranquilizou, referindo que também já tinha passado pelo mesmo. Procurou-se sempre trazer o mais fácil, explicar da forma mais simples, e mesmo assim os alunos demoraram na aquisição dos conhecimentos esperados.

Não obstante as dificuldades encontradas, em ambos os ciclos, o resultado foi positivo, devendo-se igualmente à relação que as estagiárias criaram com os alunos. Ao nível do 2.º CEB foi mais difícil, devido à distância física e por nunca se ter contactado pessoalmente com as turmas. Por outro lado, no 1.º CEB, a aceitação foi imediata, o que, tendo em conta os entraves colocados habitualmente pelos alunos, se deveu ao facto de ser uma turma de continuidade e de nunca se ter perdido o contacto, mesmo fora do tempo da prática.

Tornou-se claro que esta desvantagem no 2.º CEB e a vantagem no 1.º CEB influenciaram não só a prática, como a relação com os alunos e a própria observação, no início das intervenções. Em sala de aula é possível analisar e/ou avaliar um aluno estando a observá-lo, desde a roupa à sua postura, que também é o objetivo da observação, e ver os detalhes concretos da vida quotidiana das crianças (Graue & Walsh, 2003). Enquanto que *on-line*, para além de não ser possível observar com precisão, a olho nu, os dados recolhidos não são “verdadeiros”, pois o aluno encontra-se em casa, local propício à descontração e à dispersão. Por outro lado, alguns assistiam às aulas com os pais ao lado, o que alterava significativamente o seu comportamento. Mesmo para os alunos, e até para a relação pedagógica professor-aluno, tinha sido mais vantajoso contactar com as estagiárias. De acordo com as ideias de Birch & Ladd (1997, 1998); Connor et al. (2005); Hughes & Kwok (2006),

a investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. (cit. por Cadima, Leal & Cancela, 2011)

No que respeita aos processos de regulação e avaliação, ao contrário do que poderia ser expectável, a prática no 1.º CEB foi mais bem-sucedida, apesar dos

objetivos propostos nos planos de intervenção terem sido cumpridos e avaliados positivamente, nos dois ciclos.

Repensando a minha prática pedagógica, considero que no 2.º CEB teria sido benéfico o par de estágio estudar e encontrar medidas adicionais para tornar o E@D mais prático e menos expositivo. No 1.º CEB a maior falha foi a da gestão de comportamentos abusivos em sala de aula, muitas vezes para com as estagiárias.

Em conclusão, as duas práticas foram distintas, mas avaliadas com nota positiva, sendo as maiores desvantagens a constante repetição de conteúdos (1.º CEB) e o ensino *on-line* (2.º CEB) e a maior vantagem o facto de se ter acompanhado uma turma de continuidade.⁶

⁶ Nota: as minhas observações e afirmações da prática do 1º CEB resultam da observação no decorrer das PES I e II, de conversas com a PTT e com os alunos, e da análise do Processo Individual do Aluno.

2 . a P A R T E

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Esta secção é dedicada ao tema em estudo. Inicialmente faz-se a apresentação do tema, enumerando-se as motivações, objetivos e questões a investigar, seguindo-se a fundamentação sobre o tema. De seguida, apresentam-se as metodologias utilizadas e os resultados obtidos. E, por fim, as conclusões.

5.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo

Como se referiu no contexto do 1.º CEB, num universo de 18 alunos, 13 eram de etnia cigana. Dos outros cinco alunos, apenas uma aluna não vivia no bairro.

Sobre a comunidade cigana, importa dizer que é usualmente posta de parte porque não se dá a conhecer ou tem determinadas "leis" que não são, nem podem ser, aceites pela sociedade em pleno no século XXI (falamos do casamento infantil ou do abandono escolar, por exemplo). Por ser uma realidade social desconhecida e tão diferente daquela em que me insiro, sempre me suscitou interesse. Ainda para mais, durante a PES I houve a oportunidade de questionar e experienciar determinados comportamentos e desconstruir conceções sobre aquela comunidade.

A forma como as crianças vivem dentro do bairro e o desrespeito que têm pela escola parte, muitas vezes, do ambiente familiar, que formata, desde tenra idade, as conceções que têm da escola e da educação, influenciadas pela comunidade em que vivem. Isto é, os próprios encarregados de educação não mostram respeito pela escola, nem pelos filhos, quando não os enviam à escola um período letivo inteiro. A maior parte das vezes, as crianças com maiores problemas de assiduidade, (re)começam a ir à escola quando os pais são alertados pela Assistência Social, facto que foi observado em diversas ocasiões, tanto na PES I como na PES II.

Aos sucessivos atrasos e faltas (por exemplo, um aluno tinha mais de 100!), sucedem-se as retenções e, mais tarde, o abandono escolar. Segundo o Perfil Escolar das Comunidades Ciganas (2017), o abandono escolar aumenta conforme o nível de ensino e tem maior incidência no sexo feminino.

Esta situação ocorre porque as raparigas ciganas cedo começam a aprender as lides da casa, como início da preparação para o futuro matrimónio e para uma vida doméstica. Na turma, estas meninas tinham opiniões diferentes sobre este tema, dependendo da tradição da própria família. Numa das famílias mais conservadoras, a menina aceitava totalmente os valores que lhe passavam em casa. Um dos elementos da família em questão, chegou a pedir na escola para não se ensinar o sistema

reprodutor (Estudo do Meio, 3.º ano). Na PES I (3.º ano da turma) este conteúdo foi lecionado e uma menina, ao dizê-lo em casa, foi castigada fisicamente pela mãe.

Foi com base nestas abordagens e nos comportamentos observados que surgiu a hipótese do estudo, uma vez que considero importante combater certas práticas estabelecidas na comunidade cigana, dando a conhecer às crianças princípios de cidadania e de direitos que são importantes para uma relação mais equilibrada com a sociedade.

É importante dar-lhes ferramentas que potenciem o pensamento crítico sobre diversos assuntos, com ênfase na condição feminina e no abandono escolar, para que as novas gerações questionem, construtivamente, a forma como certos valores lhes são transmitidos em casa, e possam, simultaneamente, assumir os seus direitos e lutar contra o preconceito.

5.2. Questões de investigação e objetivos do estudo

O interesse pelas ciências sociais e por crianças, principalmente desfavorecidas, fez parte do meu percurso enquanto cidadã e, mais recentemente, enquanto futura profissional da educação. A questão inicialmente pensada para desenvolver um estudo investigativo baseava-se no modo de vida das famílias e de que forma a mesma poderia influenciar o desempenho escolar dos alunos. Contudo este estudo não era praticável, no sentido em que as famílias tinham de ser diretamente envolvidas, e isso obrigaria a deslocar do centro do estudo a figura do aluno.

A realidade que encontrei nos contextos de estágio, durante a PES I e, depois, continuada na PES II, foi ao encontro das minhas preocupações referidas no ponto anterior, pois surgiu a hipótese de trabalhar com a turma de 1.º CEB questões relacionadas com a Cidadania, pelo que se definiu a seguinte problemática: *O contributo do trabalho em torno das questões da cidadania numa sala de aula com minorias étnicas para a formação de cidadãos.* Com esta problemática procura-se perceber a importância da dinamização de conteúdos ligados à cidadania, em contexto escolar, e numa turma em que as questões étnicas e sociais influenciam a percepção e a aceitação (ou não) dos direitos e deveres em sociedade.

Tendo em conta os aspetos referidos, e porque a cidadania é uma dimensão complexa, escolheram-se alguns tópicos de abordagem e estabeleceram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Identificar as percepções dos alunos acerca dos Direitos das Crianças, Direitos Humanos, Interculturalidade e Igualdade de Género;
- ii. Contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico;
- iii. Dinamizar atividades para o conhecimento de instituições nacionais e europeias.

Para atingir os objetivos realizaram-se diversas atividades em sala de aula, como leituras, debates, interpretação de textos e jogos.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

De modo a sustentar o desenvolvimento da problemática do estudo, foi importante conhecer alguns dos principais conceitos associados ao mesmo e que são apresentados de seguida.

6.1. Cidadania

Quando se fala de cidadania, automaticamente pensa-se em cidadão ou em cidade, palavras que partilham o mesmo radical. A definição dada pelas crianças é a mesma. Contudo, ao fazer uma pesquisa rápida num dicionário *on-line* percebe-se que a definição é vaga, pois cidadania significa “qualidade de cidadão”⁷. Por outro lado, num dicionário escolar a definição de cidadania é mais completa: “1. Qualidade ou estado de cidadão; 2. Conjunto de direitos e obrigações de um cidadão”⁸, aproximando-se da definição dada pelo Eurocid⁹, que diz que “a cidadania corresponde a um vínculo jurídico entre o indivíduo e o respetivo Estado e traduz-se num conjunto de direitos e deveres”. Assim, quando falamos de cidadania é preciso ter em atenção uma dupla dimensão: por um lado o conjunto de regras sociais, a que todos nós estamos sujeitos; por outro lado, a cidadania implica a incorporação de valores (do ponto de vista escolar, diríamos competências) que permitam uma integração plena, responsável e efetiva na vida coletiva.

O ser-se cidadão implica o cumprimento de regras e uma troca de deveres e direitos, conhecimentos que se aprendem ao longo da vida, seja porque são ensinados, seja por imitação de um adulto de referência, no caso de falarmos das crianças. As regras, os valores, as condutas que estão associados ao ser cidadão podem, e devem, ser falados, trabalhados e discutidos na escola. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (2018, p. 1), é dada muita importância à cidadania, até do ponto de vista curricular, como veremos:

A complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania.

⁷ “Cidadania”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [consultado a 21-06-2021].

⁸ Dicionário Básico da Língua Portuguesa (Porto: Porto Editora, 7.ª ed., 2017).

⁹ <https://eurocid.mne.gov.pt/cidadania-europeia/cidadania-e-cidadania-europeia> [consultado a 21-06-2021].

6.1.2. Cidadania no currículo

A ideia da existência da disciplina de Educação para a Cidadania (ED) nas escolas remonta a 2016, quando surgiu a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, na área da Educação:

O XXI Governo Constitucional tem no seu programa a intenção expressa de desenvolver a área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género como uma prioridade para o país e em particular para as crianças e jovens. Em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país. A cidadania, na sua conceção mais ampla, integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional. (Despacho n.º 6173/2016)

No ano letivo 2018/2019 surgiu, nas escolas públicas, a disciplina de ED, tendo por base o documento ENEC, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE):

[...] foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo [...]. Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. É neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para:

ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos

interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

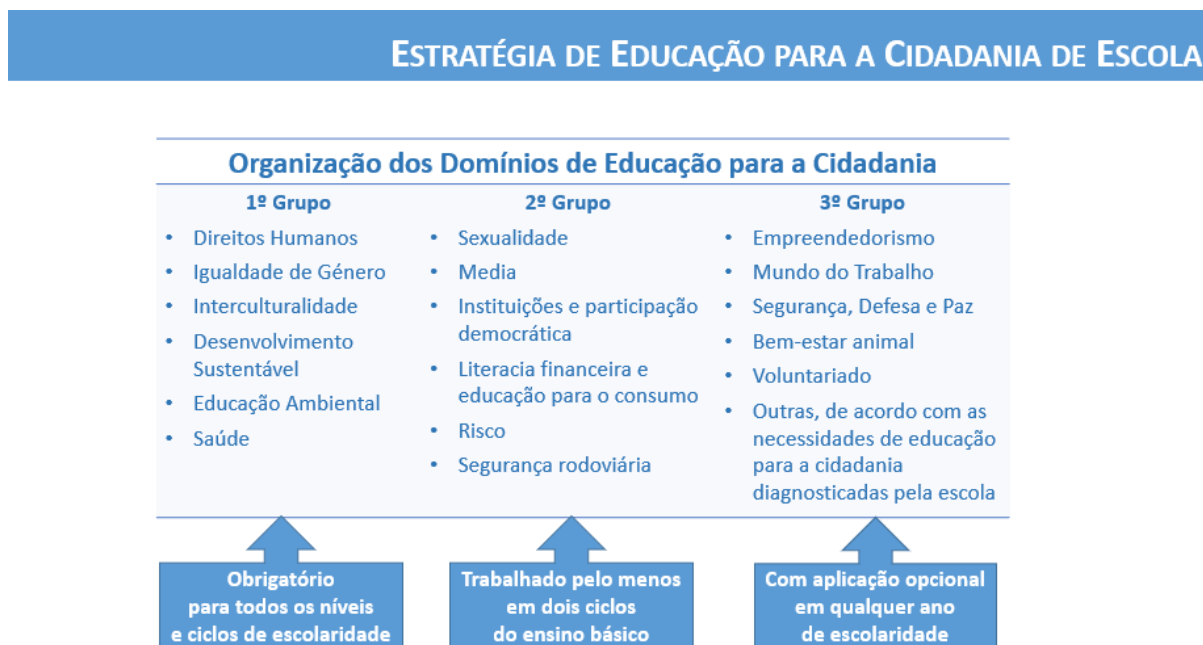
O aparecimento da EC não foi bem aceite por algumas pessoas, e a pertinência da sua existência foi sendo noticiada em diversos meios de comunicação social, sob o pretexto de ter temas considerados polémicos, que deviam ser falados e ensinados em casa, e não na escola¹⁰. No entanto, com mais ou menos tempo letivo, temas no âmbito da Cidadania já tinham estado presentes no currículo (2.º e 3.º CEB), a título obrigatório, quando se criou, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, a Formação Cívica (Área Curricular não Disciplinar). Esta disciplina terminou em 2012, aquando da Revisão da Estrutura Curricular. Não obstante, trabalhar a cidadania na escola é indispensável e alguns dos temas fazem parte das AE, e a verdade é que, com ou sem área disciplinar atribuída ao currículo, os professores sempre a trabalharam.

Atualmente, a EC organiza-se em três domínios que integram vários temas, distribuídos pelos diferentes níveis e ciclos de ensino (Figura 1).

¹⁰ Veja-se, como exemplo, o caso dos pais de dois alunos de Vila Nova de Famalicão, que alegaram objeção de consciência para não autorizar que os filhos frequentassem as aulas desta disciplina. A notícia foi amplamente divulgada pela imprensa (ver, por exemplo: <https://expresso.pt/sociedade/2020-09-05-A-polemica-a-volta-da-Cidadania-e-Desenvolvimento>)

Figura 1

Domínios de Educação para a Cidadania.



Fonte: DGE (2018, p. 4).

Com base na leitura da figura 1, percebe-se que no 1.º CEB qualquer tema pode ser trabalhado, havendo igualmente hipótese de se abordar outros temas não contemplados em nenhum dos grupos.

Segundo a ENEC (2017, p. 3), no 1.º CEB a EC deve seguir uma abordagem transdisciplinar. Nesse sentido, fez-se uma análise às AE de 4.º ano (2018b; 2018c). Não é fácil cruzar a Matemática com a EC, mas pode ser feito com as áreas do Português e do Estudo do Meio:

- i) No Português, uma das orientações das AE é a da “competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)”, que vai ao encontro de quatro áreas do PA, entre elas, “raciocínio e resolução de problemas” e “pensamento crítico e pensamento criativo”. Este objetivo pode ser desenvolvido em debates, em articulação com temas de EC;

- ii) No Estudo do Meio, área curricular com que é mais fácil articular a EC, do ponto de vista dos conteúdos, e de uma forma geral, pode abordar-se a União Europeia, a Reciclagem ou a Poluição.

Mais do que integrar a EC no currículo, promovendo a interdisciplinaridade ou não, os temas trabalhados nas escolas devem ser pensados com base na população escolar e cada PTT assume a planificação que melhor se adequa ao seu grupo de crianças. Este é, aliás, um dos pressupostos da ENEC, o do “respeito pela autonomia das escolas na definição de prioridades e finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos” (2017, p. 5). Tal é também referido nas AE de Cidadania e Desenvolvimento (2018a, p. 3):

considera-se importante que os professores conheçam os contextos locais, que identifiquem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar [...]. Centrar os processos de ensino nos alunos e tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia a dia e questões de âmbito local.

Do ponto de vista da formação de professores¹¹, na ENEC (2017, p. 13) afirma-se que é “importante que a formação inicial de docentes, da responsabilidade das Instituições do Ensino Superior, passe a incluir a componente de Educação para a Cidadania”. O facto de os docentes terem formação nessa área é fundamental, no sentido em que se poderão mostrar mais bem preparados para abordar diversos assuntos dentro dos temas a que se propõem trabalhar. Neste campo é preciso ter em atenção dois fatores, para os quais a formação dos docentes pode ser um privilégio e um desafio: o facto de as crianças, sobretudo as mais novas, serem muito curiosas e levantarem questões que os adultos nem sempre esperam; e a existência de temas delicados, com os quais os pais não concordam que sejam abordados nas escolas, como já foi referido.

¹¹ Refira-se que na ESELx há uma UC deste âmbito – Educação para a cidadania global, no curso de Educação Básica, contudo é opcional. Considero que seria importante existir uma UC semelhante inserida no Plano de Estudos como UC obrigatória.

6.1.3. Temas abordados

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (DGE, 2013, p. 1).

O tema da Cidadania é hoje abordado a nível nacional, europeu e mundial. Num mundo cada vez mais globalizado, as causas deixaram de ser próprias e/ou nacionais e passaram a ser mundiais¹². Nesse sentido, é importante e imprescindível conhecer e discutir determinados temas que são atuais e, muitas vezes, polémicos.

Dos três grupos de domínios da EC, o primeiro grupo é o que abrange temas essenciais e importantes para o 1.º CEB, como são as Convenções dos Direitos Humanos (1948) e dos Direitos da Criança (1989), base do conhecimento para o desenvolvimento de uma criança enquanto cidadã, pessoa responsável e autónoma que exerce os seus deveres e proclama os seus direitos.

Depois de conhecer os Direitos Humanos e os Direitos das Crianças, a que todas as crianças deveriam ouvir falar e ter acesso desde cedo, temas como a Multiculturalidade, Igualdade e a Homossexualidade devem seguir o mesmo caminho. Ser aceite pelo Outro é um direito que todos têm. Contudo, aceitar e respeitar é igualmente um dever. Não há direitos sem deveres, é uma troca constante.

A escola deve ser vista como um agente de mudança, razão pela qual abordar a Igualdade de Género, “um princípio fundamental dos Direitos Humanos, que afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais, independentemente da idade, origem étnica, deficiência, fé ou qualquer outra característica” (APAV, 2019, p. 10), no âmbito da EC¹³ é “promover igualmente os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género em vários planos – político, económico, social e cultural –, contribuindo para a eliminação de estereótipos”.

¹² Um bom exemplo, recente, da globalização das causas ligadas à cidadania foi a aprovação pelo parlamento húngaro, de 23 de junho de 2021, de uma lei que proíbe a “representação” da homossexualidade e da transexualidade em espaços públicos, junto dos menores de 18 anos. Esta aprovação provocaria uma oposição à escala mundial, com as cores do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero) a colorirem diferentes edifícios públicos, um pouco por todo o mundo.

¹³ <https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero> [consultado a 21-06-2021].

Paralelamente à Igualdade, é pertinente abordar a Identidade. Este é um dos temas que merece atenção e investimento na formação por parte dos professores, pois falar, por exemplo, de homossexualidade não é fácil, sobretudo entre as faixas etárias mais velhas, para as quais o assunto é tabu e difícil de aceitar. Ainda assim, cada vez há mais termos que lhe são associados e que merecem reconhecimento. Junte-se a isto o facto de ser cada vez mais comum as crianças cruzarem, na escola, na rua ou mesmo em casa, com estas realidades, que não devem, nem podem, ser alvo de discriminação.

As questões e abordagens sobre igualdade de género e homossexualidade são complexas, agravando-se atualmente pelo facto de existirem cada vez mais conceitos, como referido anteriormente. Torna-se importante dar a conhecer às crianças, e aos adultos, esses novos conceitos que quase diariamente emergem. É fundamental distinguir-se os conceitos de “género” e de “sexo”. Apesar de se associar a igualdade de género às diferenças entre homem e mulher, atualmente, género não é só o masculino e o feminino. Como explica Cardona et al. (2015, p. 12), no Guia de Educação – género e cidadania 1.º CEB:

“o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino. Por seu turno, o género que desenvolvemos envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade. Assim, o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais.”

A educação para a Multiculturalidade e Interculturalidade é, igualmente, fundamental. De acordo com Weissmann (2018), os dois conceitos estão interligados. Quando se fala em multiculturalidade, trata-se de diversas culturas que estão inseridas numa sociedade. Quando estas entram em diálogo e conflito, a fim de se conhecer e aceitar as diferenças, fala-se de interculturalidade.

Estes conceitos são importantes para a formação dos cidadãos e no âmbito escolar, não só pelo facto de se viver em sociedade com pessoas de diversas

nacionalidades e etnias, mas também porque essas dimensões humanas se cruzam na escola. Ideia que está de acordo com Ramos (2007, p. 223):

A globalização e os fluxos migratórios aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para a partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes.

Todos devem ser aceites e respeitados, independentemente das crenças, cultura ou etnia. Por isso “procura-se compreender causas e formas de discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com migrações, etnicidade e inclusão” (DGE)¹⁴.

No âmbito da Interculturalidade faz-se, ainda, referência à comunidade cigana, que se aborda no ponto seguinte, existindo uma Estratégia Nacional para a sua integração.

Todos estes temas estão na ordem do dia, nos noticiários, na maior parte das vezes por razões negativas. Ainda há um longo trabalho a fazer no que respeita à cidadania e aos temas aqui referidos, razão pela qual é indispensável abordá-los com crianças, e desde a educação pré-escolar.

6.2. Comunidade Cigana

Com uma população superior a 10 milhões, a comunidade dos ciganos é a maior minoria transnacional da Europa. Estes são, frequentemente, vítimas de discriminação racial e social, sem igualdade de acesso à educação, ao emprego, à habitação e a serviços de saúde (União Europeia, 2021).

A comunidade cigana é a minoria que mais sofre de discriminação em Portugal. Com base em estereótipos¹⁵ que passaram de boca em boca ao longo dos séculos, os ciganos “permanecem ainda como um grupo não (re)conhecido pela sociedade portuguesa maioritária. Não são reconhecidos nem como uma minoria nacional, nem como uma minoria étnica” (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 12), e são postos à

¹⁴ <https://cidadania.dge.mec.pt/interculturalidade> [consultado a 21-06-2021].

¹⁵ De acordo com o Dicionário Priberam, Cigano significa, em termos pejorativos “Que ou quem age com astúcia para enganar ou burlar alguém”, o mesmo que “burlão, impostor, trapaceiro” ou “velhaco”. “Cigano”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/cigana> [consultado em 29-06-2021].

margem pela sociedade, problema que se intensificou no decorrer do último ano, devido a afirmações polémicas de um líder partidário e candidato à presidência da República¹⁶. Devido à discriminação, desde a sua chegada, é normal que criem barreiras. Se por um lado foi um ponto negativo, ficando esquecidos da restante sociedade, por outro foi positivo no sentido em que conservaram os seus valores tão próprios e característicos (ENICC, 2013).

O problema da marginalização é geral e, nesse sentido, a Comissão Europeia criou um plano para apoiar a comunidade cigana na União Europeia (UE). As diferenças entre a população da comunidade cigana do resto da população da UE são abismais. Para além do problema da educação, que se aborda no presente relatório, há questões de pobreza e de discriminação difíceis de ultrapassar. Os números são esclarecedores, e alarmantes: “41% de elementos de etnia cigana foram alvo de discriminação nos últimos cinco anos” e “85% das crianças ciganas estão em risco de pobreza, enquanto que para o resto da população infantil esse risco é de 20%” (Euronews, 2020).

O que se constata é que os números, no que respeita a comunidade cigana, são preocupantes, pelo que, em Portugal, se criou um gabinete de apoio à comunidade e foram elaborados documentos – *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas* (2013) e *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – guião para as escolas* (2019). Estes foram elaborados como documentos orientadores e de apoio ao trabalho nas escolas e de promoção para a igualdade e inserção dos ciganos na escola e na sociedade. O trabalho foi feito em concordância com o que se passa noutros países da Europa e com políticas da UE.

Em 2017, a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância, do Conselho da Europa, realizou uma visita a Portugal, tendo concluído ser necessário reforçar os “mecanismos para garantir a escolaridade obrigatória da população cigana” (Guião para as escolas, 2019, p. 11). Esta conclusão do Conselho da Europa revela que apesar das políticas criadas e aplicadas e das estratégias ao nível da educação, “não têm obtido o sucesso desejado junto das comunidades ciganas” (ENICC, p. 45).

Segundo o Perfil Escolar da Comunidade Cigana (2016/2017), no ano letivo identificado, 45,4% de crianças frequentavam o 1.º CEB, mas apenas 2% se encontravam no ensino secundário; em qualquer nível de ensino o número de rapazes era superior ao de raparigas; e, a maior percentagem de abandono escolar era no 2.º

¹⁶ Trata-se de André Ventura, líder do partido de extrema-direita CHEGA.

CEB (11,3%), sendo o número de raparigas sempre superior aos dos rapazes. Kiss (2017, p. 16) encontra explicação para estes números:

estas afirmações são válidas para qualquer grupo cultural que está, durante séculos, numa situação socioeconómica desvantajosa que influencia as oportunidades da mobilidade social dos membros do grupo. Por outro lado, as comunidades ciganas têm orientado a sua vida por valores e ocupações profissionais onde a escola não tem um peso tão elevado.

Ao conviver diariamente com estas crianças percebe-se a imensidão do problema, sobretudo as “leis” que existem e pelas quais a comunidade cigana se rege. Para que, daqui a 10 anos, metade do problema possa estar resolvido, como prevê a Comissão Europeia¹⁷, é necessário todos trabalharem enquanto sociedade, tanto os ciganos como os não ciganos, para o mesmo objetivo. De acordo com o Guião para escolas (2019, p. 7),

Se a diversidade cultural for vista como um problema e não como uma riqueza, se os próprios alunos e famílias que não são alvo de exclusão não forem estimulados a incluir, não cumprimos os objetivos do sistema educativo, não cumprimos os deveres de cidadania.

Ainda assim, lentamente, conhecem-se histórias de ciganos que completam o ensino superior, inclusivamente mulheres, que têm empregos estáveis, de futebolistas e de cantores que são conhecidos e respeitados, e todos lutam pelo mesmo, mudar as mentalidades, dentro e fora da sua comunidade de origem.

¹⁷ “Comissão lança novo plano a 10 anos para apoiar os ciganos na EU”. O plano pode ser consultado aqui: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_20_1813

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente estudo desenvolveu-se numa turma de 1.º CEB. Participaram 18 alunos; oito do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo 13 de etnia cigana.

De acordo com os objetivos estabelecidos foram mobilizadas determinadas técnicas de recolha de dados, como: i) entrevista à PTT; ii) questionário aos alunos, com questões abertas e fechadas; e iii) observação direta.

A entrevista à PTT ocorreu em dois momentos, antes e depois da intervenção. Quivy & Campenhoudt (1992) consideram que a entrevista permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão, sendo esse o objetivo da entrevista. Inicialmente, procurou-se auscultar o tempo de aula dedicado à Cidadania e se este era utilizado, e conhecer os temas já abordados ou outros que fosse pertinente trabalhar. Por outro lado, após a intervenção, era importante conhecer a opinião da PPT relativamente aos temas abordados em aula e à reação dos alunos aos mesmos.

Com o intuito de conhecer as perceções dos alunos sobre determinados temas foram aplicados questionários de resposta aberta, enquanto para fazer uma avaliação intercalar, a meio do estudo, foram aplicados questionários de resposta fechada. Estes questionários foram de «administração direta» pois foram os próprios inquiridos que os preencheram (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Os dados recolhidos no decorrer das atividades foram tratados através de metodologia mista:

- Método quantitativo – nas questões de resposta fechada, recorrendo à análise dos dados no programa Excel, de forma a contabilizar o número de questões corretas e incorretas;
- Método qualitativo – nas questões de resposta aberta, recorrendo à análise do conteúdo.

Por fim, recorreu-se à observação direta, sempre que um tema era abordado em sala de aula e durante os debates gerados.

Durante o estágio, a turma apenas esteve completa no dia 3 de junho, pelo que em nenhuma das atividades realizadas participaram os 18 alunos. O questionário final foi realizado por quinze alunos, posteriormente ao término do estágio.

Tendo em conta a problemática e os objetivos a atingir, a maior parte dos temas foram pensadas para gerar momentos de debate. As atividades realizadas em sala de aula, no âmbito da Cidadania, apresentam-se na tabela 3.

Tabela 3

Atividades realizadas em aula.

20/04/2021	<p><u>Tema: União Europeia</u></p> <ul style="list-style-type: none">- História;- Países membros;- História recente (saída do Reino Unido);- Moeda única. <p>Atividade: Identificar num mapa da Europa os países da UE.</p>
21/04/2021	<p><u>Temas: O que é Cidadania?</u></p> <p>Atividade: Escrita para o correio da turma, conhecer a perceção dos alunos.</p> <p><u>Tema: Direitos das Crianças</u></p> <p>Atividades: Conversa com os alunos sobre os Direitos das Crianças e leitura dos direitos.</p>
26/04/2021	<p><u>Tema: O que é Cidadania?</u></p> <p>Atividade: Pesquisa no dicionário</p> <p><u>Tema: Diferença entre língua e dialetos</u></p> <p>Atividade: Leitura de um texto sobre diferentes dialetos e línguas:</p> <ul style="list-style-type: none">a. cigano (Romani);b. africano (Crioulo);c. línguas que existem no mundo.
27/04/2021	<p><u>Tema: Direitos Humanos</u></p> <p>Atividades: Conversa com os alunos sobre os Direitos humanos;</p> <p>Leitura de um documento informativo sobre os Direitos humanos e sobre a ONU.</p>
28/04/2021	<p><u>Tema: Reciclagem</u></p> <p>Atividade: Escrita de um texto a partir de imagens (consequências de deitar lixo no chão).</p>
29/04/2021	<p><u>Tema: Cidadania</u></p> <p>Atividade: Jogo do Bingo com palavras ligadas a cidadania.</p>
05/05/2021	<p><u>Tema: Direitos das Crianças e Ambiente</u></p> <p>Atividade: Visualização de vídeos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• Direitos das Crianças;• Dia Mundial do Ambiente (mensagem de António Guterres, secretário-geral da ONU).

10/05/2021	<p><u>Tema: Igualdade de género</u> Atividade: Jogo do Bingo com palavras ligadas à igualdade de género</p> <p><u>Tema: Dia da Europa</u> Atividade: Leitura de um texto e visualização de vídeos de opinião.</p>
12/05/2021	<p><u>Tema: Igualdade de género</u> Atividade: Escrita para o correio da turma a partir da pergunta “O que é a igualdade de género?” e conhecer a perceção dos alunos.</p> <p><u>Tema: Cidadania</u> Atividade: <i>Quizz</i> na plataforma <i>Wordwall</i> (avaliação intercalar)</p>
13/05/2021	<p><u>Tema: Igualdade de género</u> Atividades: Levantamento das opiniões escritas pelos alunos no dia anterior; Leitura de um texto.</p>
19/05/2021	<p><u>Tema: Dia Internacional contra a Homofobia</u> Atividades: Desconstrução das palavras internacional e homofobia; Leitura de um texto e conversa com os alunos.</p>
24/05/2021	<p><u>Tema: Identidade</u> Atividade: Jogo do Bingo com palavras sobre Identidade.</p>
26/05/2021	<p><u>Tema: Multiculturalidade</u> Atividade: Leitura do texto de Luísa Ducla Soares, <i>Os meninos de todas as cores</i>.</p> <p><u>Tema: Interculturalidade</u> Atividade: Leitura de texto e de algumas definições.</p>
27/05/2021	<p><u>Tema: Desigualdade social</u> Atividade: Leitura de um texto de reforço sobre as desigualdades entre as mulheres e os homens, da autoria de António Guterres.</p>
28/05/2021	<p><u>Tema: Poluição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atmosférica; - Sonora; - Agência Europeia do Ambiente. <p>Atividades: Leitura de uma notícia sobre a diminuição da poluição na China após o aparecimento do Coronavírus; visualização e análise dos valores da qualidade do ar, no mundo, em tempo real; exercícios do manual.</p>
02/06/2021	<p><u>Tema: Dia Mundial da Criança</u> Atividade: Sopa de letras e pintura de um desenho.</p>

Nota: Da autora.

Os temas abordados e o trabalho realizado no âmbito da EC foram pensados ao nível da turma, tendo em atenção as necessidades dos alunos e do meio escolar em que se inserem. As atividades pensadas a partir dos temas foram, igualmente, ao encontro do PA, como é referido na ENEC (2017, p. 8): “a abordagem a estes domínios deverá privilegiar o contributo de cada um deles para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. No que respeita as áreas de competência, privilegiaram-se: linguagens e textos, informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, e desenvolvimento pessoal e autonomia.

Para além dos principais temas de Cidadania presentes no 1.º grupo dos domínios, já referidos, foram abordados temas que, no desenrolar da intervenção, faziam sentido neste âmbito, assim como eram parte do programa a cumprir.

A primeira abordagem foi o do ensino da União Europeia (EU) (no âmbito do Estudo do Meio), com o qual se pretendeu que os alunos conhecessem a comunidade na qual o seu país está inserido, assim como diversas instituições que dela fazem parte. Na aula falou-se sobre a livre circulação de pessoas e bens (fronteiras, passaporte, diferenças entre viajar de carro ou de avião), a história recente da UE (saída do Reino Unido, por exemplo), a moeda única (países que adotaram, moeda oficial de cada país antes do euro, Banco Central Europeu), Parlamento Europeu (e o nacional), o hino da UE e, por fim, procedeu-se à identificação dos países da UE num mapa da Europa (cf. Anexo A).

Neste âmbito, leu-se ainda um texto sobre o Dia da Europa, a propósito da data (9 de maio), a que se seguiu o visionamento e análise de vídeos de opinião¹⁸, do jornal *Público*, sobre os benefícios de se pertencer à UE (cf. Anexo B).

Seguiu-se a abordagem à cidadania, começando por conhecer as perceções dos alunos sobre o tema e os Direitos das Crianças. Na aula falou-se de refugiados (o caso da Síria e o da construção do muro entre os EUA e o México), de crianças que são obrigadas a trabalhar e que não podem ir à escola (trabalho infantil em países asiáticos), e fez-se uma atividade de comparação entre Direitos das Crianças e as “regras” da comunidade cigana, com ênfase no casamento de meninas (cf. Anexo C).

¹⁸ Podem ser vistos aqui: <https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/35-visoes-35-anos-portugal-ue>

A leitura de um texto sobre a diferença entre língua e dialeto fez-se numa aula de Português, a propósito de conversas com os alunos sobre expressões e formas próprias de falar, que muitas vezes utilizavam em sala de aula. O texto apresentado teve por base o livro *Histórias do Povo Cigano* (2001), uma edição do Ministério da Educação (cf. Anexo D).

A leitura e análise dos Direitos Humanos ocorreu numa aula em que se abordou, também, a ONU e os países que vivem, atualmente, em regime ditatorial (cf. Anexo E). Com o tema pode realizar-se uma atividade de revisão sobre o período em que Portugal viveu sob o regime do Estado Novo.

Os temas relacionados com a mulher, como a igualdade de género e a desigualdade social, foram muito trabalhados na sala de aula, sendo abordados largamente em diversos textos informativos (cf. Anexo F). Os textos foram lidos e as opiniões dos alunos foram ouvidas com atenção. Esta aula foi importante, pois cada aluno (rapaz e rapariga) deu a sua opinião sobre a forma como as raparigas e/ou mulheres devem ser tratadas. Foi também importante, para os alunos ciganos, fazer uma comparação do que é correto e socialmente aceite com as “regras” da sua comunidade, tendo todos dado um contributo importante sobre como gostariam que fossem, e se aceitavam ou não certos ideais.

O tema da multiculturalidade foi abordado numa aula de Português, com a leitura de um texto de Luísa Ducla Soares, *Meninos de Todas as Cores*. A atividade da aula consistiu na escrita de um texto, imaginando que eram meninos de outra cor e que chegavam a um país desconhecido (cf. Anexo G).

A abordagem ao tema da homossexualidade surgiu no seguimento da data em que se assinalou o Dia Mundial contra a Homofobia. A aula iniciou-se com o levantamento das perceções dos alunos, seguindo-se a leitura de um texto informativo (cf. Anexo H). Partindo do tema, abordou-se a questão da discriminação do que é diferente ao que estamos habitados e das minorias. As crianças ciganas eram as primeiras a discriminar tudo o que era diferente (já referido anteriormente no relatório), pelo que a atividade da aula foi de reflexão, pedindo-se aos alunos que pensassem nas vezes que tinham sofrido ou exercido discriminação, sendo posteriormente analisados casos concretos no seio da turma (*bullying*).

Para além das leituras e dos debates, realizaram-se jogos: o jogo do Bingo (cf. Anexo I), uma rotina já introduzida na PES I, um *quizz* sobre alguns dos temas abordados até à data e jogos de palavras a propósito do Dia Mundial da Criança (cf.

Anexo I). Houve também lugar para o visionamento de vídeos¹⁹ sobre os Direitos das Crianças e sobre o Dia Mundial do Ambiente (a propósito da data), com uma mensagem de António Guterres, secretário-geral da ONU.

Do ponto de vista ambiental (Estudo do Meio), abordaram-se os temas da reciclagem e da poluição. Para o primeiro, os alunos escreveram um texto partindo de imagens, uma rotina introduzida na PES I, e foram colocados na sala caixotes do lixo de reciclagem. No caso da poluição, analisou-se uma notícia sobre a sua diminuição na China, após o aparecimento do Coronavírus, e os valores da qualidade do ar, no mundo, em tempo real²⁰. Após o ensino e realização de exercícios, foi distribuído aos alunos um texto informativo sobre a Agência Europeia do Ambiente (cf. Anexo J).

Todas estas atividades foram estratégias pensadas e elaboradas para dar resposta aos objetivos do estudo. A relação entre as estratégias e os objetivos é apresentada na tabela seguinte:

Tabela 4

Objetivos e estratégias.

Objetivos	Estratégias	Questionários	Leituras	Jogos	Debates
Identificar as perceções dos alunos acerca dos Direitos das Crianças, Direitos Humanos, Interculturalidade e Igualdade de Género.		X		X	X
Contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico.			X		X
Dinamizar atividades para o conhecimento de instituições nacionais e europeias.			X		

Nota: Da autora.

¹⁹ Podem ser vistos aqui: https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcg&ab_channel=UNICEFPortugal; e https://www.youtube.com/watch?v=frwNqpShubE&ab_channel=Observat%C3%B3riodePol%C3%ADticaAmbiental aqui

²⁰ A notícia pode ser lida aqui: <https://www.dn.pt/mundo/nasa-mostra-como-a-poluicao-diminuiu-drasticamente-na-china-depois-do-virus-11875307.html> e os valores da qualidade do ar vistos aqui: <https://waqi.info/pt/#/c/5.965/95.59/1.4z>

Ao longo das sessões foram colocadas num placard na sala de aula diversas imagens e informações alusivas aos temas abordados (cf. Anexo K).

É de salientar que, no presente estudo, foram contemplados os princípios éticos do processo de investigação e todos os participantes foram respeitados. Ao longo da intervenção, investigação e análise dos dados, todos os participantes foram mantidos em anonimato, desde as crianças e PTT à Instituição. Tal como refere a Carta Ética (2014, p. 8), “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato”, pelo que todos os dados recolhidos foram pedidos, em sala de aula, anonimamente, e nos que não foi possível, a identificação foi rasurada. Naturalmente que os participantes foram informados quanto à natureza e aos objetivos do que se propunha e houve total disponibilidade para esclarecer ou explicar os procedimentos necessários à investigação.

8. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Todas as atividades realizadas em aula, contempladas na tabela 3, contribuíram para o enriquecimento dos alunos e para a aquisição de novos conteúdos e competências. Realizaram-se também atividades concretas a fim de obter resultados para o estudo aqui apresentado.

Para esta avaliação foram fundamentais três momentos:

- i. Investigação da perceção dos alunos sobre cidadania e igualdade de género;
- ii. Questionário com perguntas de natureza fechada, a meio da intervenção;
- iii. Questionário com respostas de natureza aberta, após o fim da intervenção.

Deste modo foi possível conhecer o que os alunos sabiam no início da intervenção, fazer uma avaliação a meio, mais focada na cidadania e Direitos da Criança, e com o questionário final perceber a informação que os alunos tinham retido e efetivamente aprendido. Os resultados focam-se, essencialmente, nos temas: cidadania, Direitos da Criança e Humanos, e igualdade de género.

As respostas dos alunos são apresentadas, em tabelas, seguidamente, acompanhadas de uma discriminação dos resultados obtidos. Importa referir que no decorrer das atividades propostas não houve distinção entre os alunos ciganos e não ciganos, quer nos temas abordados quer nas respostas dos alunos.

No início da intervenção pediu-se aos alunos que escrevessem para o correio da turma²¹ o que entendiam por cidadania. Nesta atividade participaram 13 alunos e os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte:

²¹ Posto do correio colocado na sala de aula para fomentar a vontade de escrever dos alunos – implementado na PES I.

Tabela 5

Percepção dos alunos sobre Cidadania.

21/04/2021	Respostas dos alunos (13 no total)
O que é Cidadania?	Não sei (10 respostas). Restantes respostas: “Cidade” “Eu penso que é cidadão” “Eu acho que a cidadania é ser uma pessoa, viver, falar e várias coisas, tenho de comer, beber”

Nota: Da autora.

Como se pode verificar, no que respeita a cidadania, apenas três alunos responderam, respostas essas que se enquadram nas definições mais simples e anteriormente referidas no quadro teórico. No entanto, não eram totalmente certas e a maior parte dos alunos não tinha percepção nenhuma.

Quanto à percepção dos alunos sobre a igualdade de género, foi-lhes igualmente pedido que escrevessem para o correio da turma. Nesta atividade participaram 14 alunos e os resultados obtidos encontram-se na seguinte tabela:

Tabela 6

Percepção dos alunos sobre Igualdade de género.

12/05/2021	Respostas dos alunos (14 no total)
O que é Igualdade de Género?	Não sei (5 respostas) Restantes respostas: “Género é masculino, feminino, e igualdade já não me lembro”. “Eu penso ser feminino e masculino, mas ser tudo igualdade. E é não poder gozar com as pessoas”. “Igualdade é partilhar coisas. Género é masculino e feminino”. “É o menino e uma menina, géneros”. “Ser igual ao género, generoso, ser bom para pessoas como o outro, ser bonzinho”.

	<p>“Igualdade é que somos iguais e género é feminino ou masculino, os dois juntos é que somos todos iguais e masculino ou feminino”.</p> <p>“Eu acho que a igualdade de género é mesmo se formos diferentes por fora somos iguais por dentro mesmo se formos rapaz ou rapariga”.</p> <p>“Não sei como fica junto, mas acho que é falar de pessoas de sexo masculino e feminino”.</p> <p>“Eu acho que é que uma menina se quiser pode ser homem e se um homem quer ser mulher pode, não há problema nisso tal como uma mulher pode namorar com outra mulher igual para os homens. E nós todos temos de respeitar isso porque ninguém tem que ser julgados por ser o que quer”.</p>
--	---

Nota: Da autora.

Contrariamente aos resultados obtidos na atividade anterior, aqui verificou-se que a maior parte dos alunos tinha uma opinião, não muito distinta da definição correta. Ainda assim, cinco alunos referiram que não sabiam do que se tratava.

Estas duas atividades foram fundamentais para perceber que os temas mereciam ser trabalhados e explorados com os alunos. Por um lado, não havia qualquer perceção sobre a palavra cidadania, ainda que já falada pela PTT; por outro lado, apesar de haver diversas respostas positivas sobre igualdade de género, é um tema muito mais abrangente e que deve ser focado na Mulher. Este trabalho foi feito posteriormente, com as mais diversas atividades, identificadas na tabela 3.

No mesmo dia que se fez o levantamento das perceções apresentadas anteriormente, realizou-se um *quiz* na plataforma *Wordwall* (cf. Anexo L). Nesta fase da intervenção tinham sido abordados os temas cidadania e Direitos da Criança e Humanos, pelo que as questões apresentadas foram nesse sentido e com o objetivo de fazer uma avaliação intercalar às práticas que estavam a ser tomadas em aula, e perceber se os alunos estavam a compreender e a acompanhar os conteúdos.

No entanto, para os resultados do estudo, apenas se destacam seis questões, as mais pertinentes e para os temas em discussão:

1. Cidadania é...
2. O que são direitos?
3. Todas as crianças do mundo vão à escola?

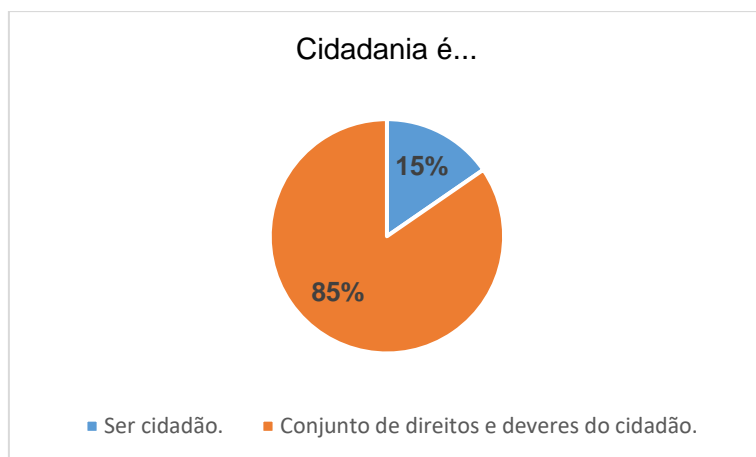
4. Atualmente há países que vivem em ditadura?
5. "Toda a pessoa tem direito à educação". É um Direito Humano?
6. "Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade". É um Direito da Criança?

As questões eram de escolha múltipla (resposta fechada) pelo que as respostas foram analisadas e contabilizadas em percentagem, através do *Excel*. Nesta atividade participaram 13 alunos.

A primeira questão, "Cidadania é...", tinha como opções "A. Ser cidadão / B. Conjunto de direitos e deveres do cidadão", sendo expectável que os alunos seleccionassem a opção B como correta. Como mostra a figura seguinte, apenas dois alunos (15%) escolheram a primeira opção (incorreta). Na verdade, pela definição de cidadania, discutida no quadro teórico, as duas opções podem considerar-se corretas, no entanto a segunda opção é a mais completa.

Figura 2

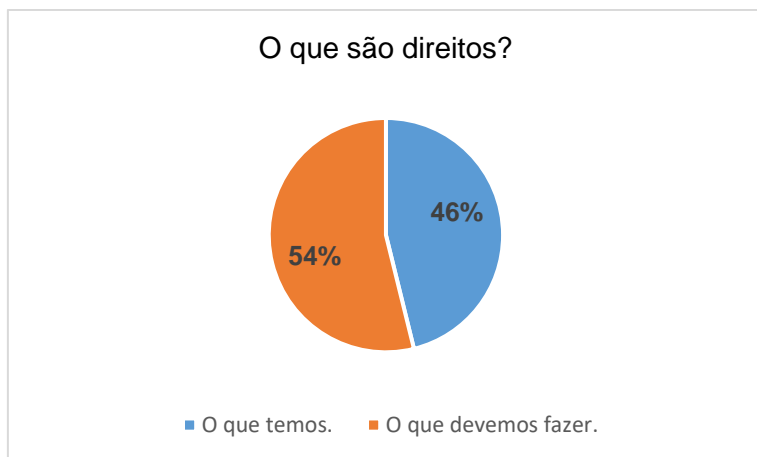
Cidadania é...



A segunda questão "O que são direitos?" tinha como opções de resposta "A. O que temos / B. O que devemos fazer". Era expectável que os alunos seleccionassem a opção A como correta. Direitos é aquilo que temos, enquanto cidadãos. Ainda assim, houve 46% que não responderam corretamente, como se pode verificar na figura seguinte:

Figura 3

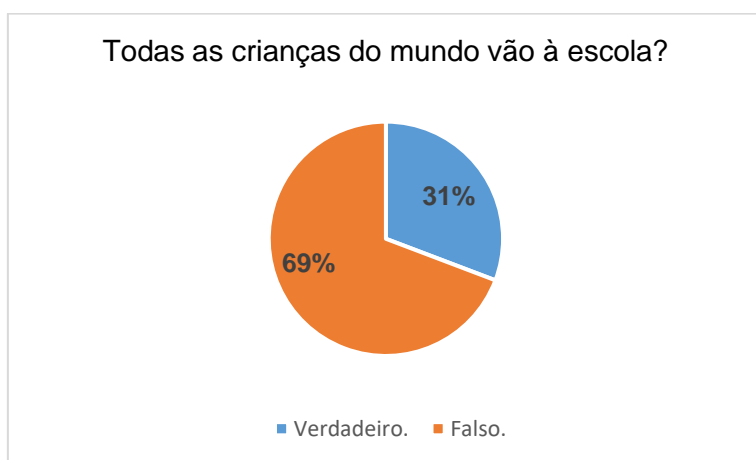
O que são direitos?



A terceira questão “Todas as crianças do mundo vão à escola?” tinha como opções de resposta “A. Verdadeiro / B. Falso”. Era expectável que os alunos seleccionassem a opção B como correta. Existem inúmeros países no mundo em que tal é totalmente falso. Mais de metade dos alunos respondeu corretamente, ainda assim houve quatro respostas incorretas (31%), como se pode observar na figura seguinte:

Figura 4

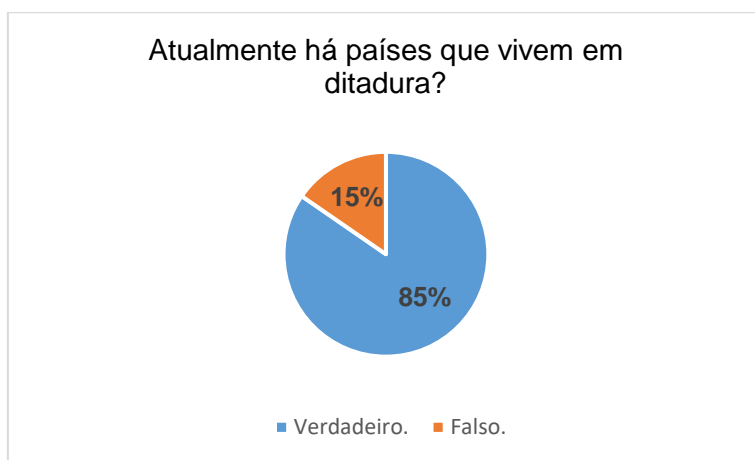
Todas as crianças do mundo vão à escola?



A quarta questão “Atualmente há países que vivem em ditadura?” tinha como opções de resposta “A. Verdadeiro / B. Falso”. Era expectável que os alunos seleccionassem a opção A como correta. Apenas dois alunos erraram (31%), como se pode observar no gráfico seguinte:

Figura 5

Atualmente há países que vivem em ditadura?



A quinta questão “Toda a pessoa tem direito à educação. É um Direito Humano” tinha como opções de resposta “A. Verdadeiro / B. Falso”. Era expectável que os alunos seleccionassem a opção A como correta, e todos os alunos acertaram na resposta.

Por fim, a sexta questão "Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade. É um Direito das Crianças” tinha como opções de resposta “A. Verdadeiro / B. Falso”. Era expectável que os alunos seleccionassem a opção A como correta e apenas um aluno errou a resposta.

Por fim, após o término da intervenção, voltou-se à escola para aplicar um questionário com respostas de natureza aberta (cf. Anexo M), de forma a avaliar as aprendizagens e percepções dos alunos. Nesta atividade participaram 15 alunos e as respostas permitiriam avaliar se houve ou não evolução desde o início da intervenção.

Neste questionário procurou-se saber todas as palavras, expressões e instituições e organizações de que os alunos se lembravam de ouvir falar nas aulas de

cidadania, a definição de cidadania, alguns dos Direitos da Criança, e percepções sobre o respeito (ou não) no mundo pelos Direitos da Criança, Humanos e pelas mulheres.

Para a primeira questão foi apresentado um quadro, no qual os alunos deviam escrever o que se lembrassem das aulas de cidadania, palavras que associavam ao tema. As respostas foram muito esclarecedoras, sobretudo porque todos os alunos responderam à pergunta e deram os mais variados exemplos. Na figura 6 apresentam-se as respostas mais frequentes e na tabela 7 encontram-se as restantes respostas.

Figura 6

Palavras mais frequentes relacionadas com cidadania.

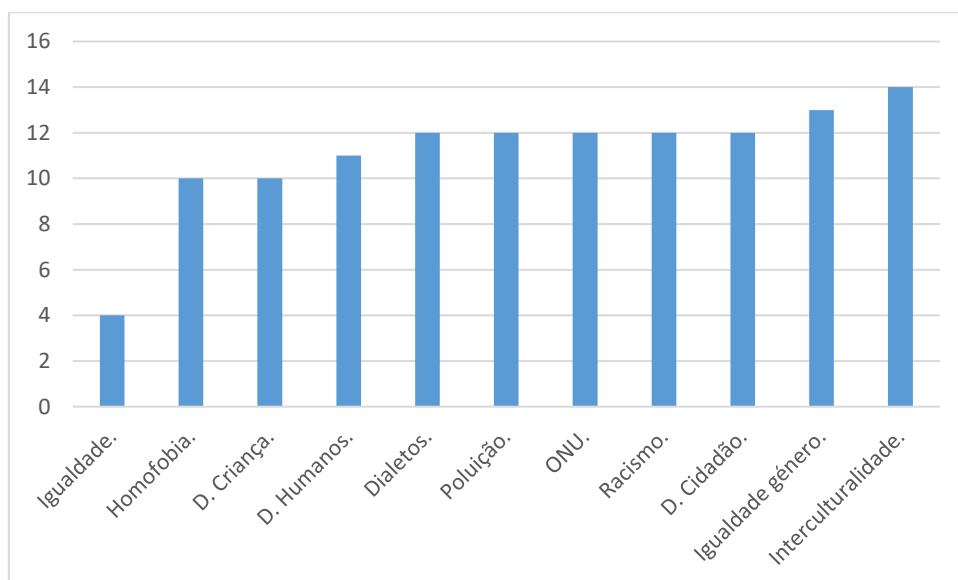


Tabela 7

Palavras relacionadas com cidadania.

29/06/2021	Respostas dos alunos	
Escreve palavras, expressões, instituições e organizações de que te lembres e	Cidadania Direito de educação Povo Direitos Cidadão Deveres Declaração Universal dos Direitos Humanos	Não tratar mal as mulheres. Não discriminar. Pertencer. Conhecer. Contribuir. Atitude. O bem. Participação.

que foram faladas nas aulas de Cidadania.	Saúde O bem das pessoas Atitude Garantias Viver Conviver com as pessoas branco ou preto ou cigano Organização Discriminação Liberdade de escravatura. Racial. Direito de propriedade. Direito ao repouso, ao lazer. Direito à segurança social. Respeito pelos outros. <i>Bullying.</i>	Saúde. Humildade. Direito a segurança. Educação. Família. Homossexuais. Respeitar as mulheres. As mulheres respeitarem os homens. Direitos das mulheres. Direitos dos homens. Crianças irem à escola. Ser do género que quiserem. Ciganos/brancos/negros/amarelos/vermelhos. Respeitar os idosos, crianças, adultos e adolescentes.
---	---	--

Nota: Da autora.

Estas respostas refletem o interesse dos alunos ao longo da intervenção e pelos temas abordados, pois é perceptível que a turma não esqueceu o que foi trabalhado. Para além das respostas mais frequentes, todas as outras palavras e expressões são resultado do trabalho de aula, dos debates e leituras realizados.

De seguida, na segunda questão, procurou-se saber a definição de cidadania. As respostas apresentam-se na tabela seguinte.

Tabela 8

Definições de cidadania.

29/06/2021	Respostas dos alunos
O que é Cidadania?	Não sabe/ não responde – 1 “É ajudar as crianças”. “Para mim a cidadania é os Direitos das Crianças, Direitos dos Humanos, direitos de ter liberdade”.

	<p>“Direitos das Crianças. Direitos Humanos, igualdade de género, dialetos, organização da ONU, racismo, interculturalidade”.</p> <p>“Para mim é direitos, deveres, sociedade, participação e também povo”.</p> <p>“Organização da ONU, Direitos Humanos, igualdade de género, interculturalidade e dialetos”.</p> <p>“É os Direitos das Crianças e o racismo e o Direitos dos cidadão”.</p> <p>“Para mim cidadania é estar a conviver com as pessoas, é os Direitos Humanos, e estar com toda a gente seja de qual cor”.</p> <p>“Os Direitos das Crianças”.</p> <p>“Cidadania e racismo”.</p> <p>“A cidadania é os direitos das crianças e dos cidadãos, é respeitar as pessoas, amar elas e muito mais”.</p> <p>“A cidadania é os direitos dos humanos e direitos das crianças”.</p> <p>“É toda a gente do mundo”.</p> <p>“Cidadania para mim é racismo, igualdade de género, interculturalidade, homofobia, direitos dos cidadãos”.</p> <p>“Cidadania tem haver com cidade”.</p>
--	---

Nota: Da autora.

Apenas um aluno não respondeu. Comparativamente ao início, e aos resultados já apresentados, notou-se uma positiva evolução. Nenhum aluno deu uma definição concreta, aproximada do que foi mostrado anteriormente no quadro teórico e ficaram muito presos aos temas e ao trabalho realizado em aula. Contudo, salienta-se a evolução de todos e o facto de conseguirem responder e de ter uma perceção já mais satisfatória da sua definição.

As questões seguintes do questionário focaram-se nos Direitos da Criança, Humanos e da Mulher, e todos os alunos responderam.

À primeira questão “Os Direitos da Criança e os Direitos Humanos são respeitados por toda a gente, em todas as comunidade e todos os países do mundo?”, a maioria dos alunos (nove) respondeu que não, embora nem todos tenham dado exemplos que justifiquem a sua opinião. Dos exemplos apresentados, a maioria referiu que os pais maltratam as crianças, que há países onde as crianças trabalham e países que não aceitam os direitos, e que há pessoas que não respeitam as outras. Destacam-se as seguintes respostas:

- “Não, porque algumas crianças estão a sofrer e alguns estão em ditadura”;

- “Não, porque há países que não aceitam os direitos das crianças e dos humanos, a cultura também”;

- “Não, porque há países que matam as pessoas que gostam de homens com homens e mulheres com mulheres, e há países que expulsam as pessoas”.

Dos restantes alunos, quatro responderam que os direitos devem ser respeitados, e dois responderam que sim, que as crianças devem ser protegidas em todos os países. Neste caso pode concluir-se que os dois alunos interpretaram a questão de forma diferente ou não a compreenderam.

À segunda questão “As raparigas ou as mulheres são respeitadas e tratadas com igualdade por toda a gente, em todas as comunidade e todos os países do mundo?”, 13 alunos responderam que não. Ao contrário da questão anterior, apenas dois não justificaram, e os que o fizeram deram respostas unânimes – os homens não respeitam as mulheres, maltratam-nas, batem-lhes, não as deixam trabalhar e, quando o fazem, tiram-lhes o dinheiro. Destacam-se as seguintes respostas:

- “Não, porque há homens que maltratam as mulheres, obrigam a trabalhar e depois gastam o dinheiro delas com coisas para eles, horríveis”;

- “Falso, alguns homens não sabem respeitar as mulheres, pensam que as mulheres são um brinquedo”;

- “Não, porque os homens pensam que são mais do que as mulheres e não são”;

- “Não, porque algumas estão a sofrer e também escravas. As mulheres era para ter todas bem tratadas”;

- “Nem todas as mulheres são tratadas com igualdade porque tem alguns homens que batem nas mulheres, onde e quando quiser, ou por raiva ou por vontade própria”.

Dos restantes, um respondeu que as mulheres devem ser respeitadas e outro respondeu que não sabia.

Esta questão, sobre as mulheres, é muito cultural, e não só na comunidade cigana. Pode constatar-se que as respostas são todas idênticas e muito focadas na violência contra as mulheres. Pelas respostas, ficou claro que os alunos não retiveram outros aspetos falados em aula, como as diferenças entre homens e mulheres a nível

do trabalho e da questão salarial, por exemplo. No entanto, é positivo que todos tenham adotado uma postura de defesa da mulher e que saibam que todas as formas de violência são erradas e não são comportamentos a adotar.

Com a última questão pretendia-se saber se os alunos tinham conhecimento dos seus direitos, sendo-lhes pedido que escrevessem os Direitos da Criança de que se lembrassem. As respostas foram muito variadas e podem observar-se seguidamente. Na figura 7 apresentam-se as respostas mais frequentes e na tabela 9 as restantes respostas.

Figura 7

Direitos da Criança apresentados com maior frequência.

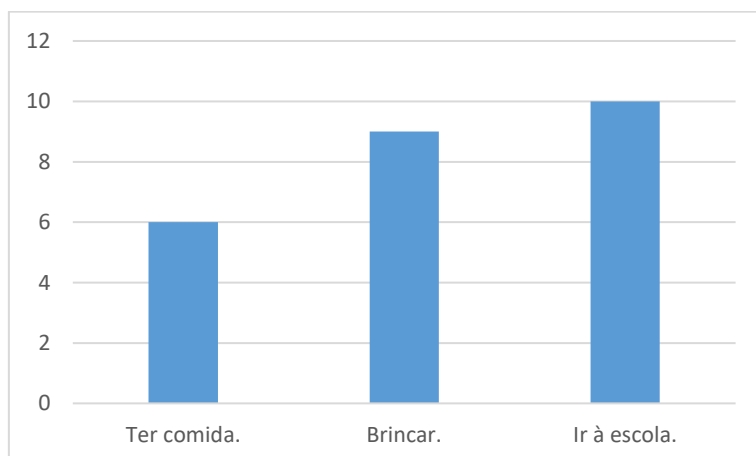


Tabela 9

Direitos da Criança.

29/06/2021	Respostas dos alunos	
Direitos da Criança	Ter liberdade. Ajudar as pessoas. Direito à saúde. Fazer tudo. Direito à educação. Não desrespeitar os adultos. Direito a ser livre. Direito a dormir.	Ser tratado bem. Rir. Dormir. Dia da Criança 1 de junho, todas as crianças do mundo têm de ser muito respeitadas. Direito a proteção. Direito a crescer.

	<p>“Igualdade não importa a cor, sexo, religião ou nacionalidade”.</p> <p>“Receber, em primeiro lugar, proteção e socorro. Alimentação, habitação, cuidados, saúde, amor, segurança, compreensão, educação gratuita e obrigatória, nome e nacionalidade”.</p> <p>Saltar.</p> <p>Trabalhar (!).</p> <p>Carinho.</p> <p>Brincar à apanhada e à bola.</p> <p>Ser amado.</p>	<p>Direito à igualdade.</p> <p>Direito à raça.</p> <p>Aprender.</p> <p>Escrever.</p> <p>Amar.</p> <p>Ler.</p> <p>Falar.</p> <p>Andar.</p> <p>Pintar.</p> <p>Poder ir à rua.</p> <p>Ver televisão.</p> <p>Ter uma identidade.</p>
--	--	--

Nota: Da autora.

Direito de ir à escola, ter comida e brincar foram as respostas mais frequentes, como mostra a figura 6. De salientar que, quando se abordou o tema em sala de aula, no dia em que se conheceram as perceções dos alunos sobre cidadania, também alguns mostraram desconhecer o facto de as crianças terem direitos, nem tão pouco sabiam que existia a Convenção dos Direitos da Criança. Com estas respostas verificou-se que os alunos conhecem os seus direitos.

Curiosamente, como se pode observar na tabela 9, uma criança respondeu que um dos direitos era o de trabalhar. Tal nunca foi dito em sala de aula, mas poderia ser expectável que fosse dito por uma criança de etnia cigana, por ser uma prática comum o absentismo escolar e a precoce entrada no mundo do trabalho por influência familiar. Contudo quem o disse foi uma das cinco crianças não ciganas.

Por fim, há outros resultados a ter em atenção, que foram observados ao longo da intervenção. Por exemplo, quando se falou em xenofobia, os alunos automaticamente relacionaram-na com a palavra homofobia; e quando viram a bandeira da UE e pensaram que era o símbolo da ONU. Ainda assim, significa que têm memória visual tanto para a bandeira como para o símbolo e reconhecem as duas instituições. Num contexto e numa turma como esta em que se realizou o estudo, estes dois momentos foram uma vitória e sinal de que a turma estava a acompanhar com atenção e entusiasmo as aulas de cidadania.

Deve salientar-se o facto de a turma muitas vezes se fechar, quando se trata de responder a questões sem ajuda (nas fichas de avaliação, por exemplo), porque a maior parte dos alunos se recusa a ler. Tal como referido na caracterização da turma, os alunos precisam de apoio constante e de reforço positivo. Com o questionário não houve alunos a dizer que não sabiam; as questões foram lidas pela PTT, uma a uma, e todos responderam, com mais ou menos palavras, mais ou menos ideias, deram a sua opinião e contribuíram ativa e positivamente para o estudo.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Este estudo partiu da vontade de trabalhar temas fundamentais para a formação de cidadãos e que contribuíssem igualmente para fomentar o pensamento lógico e crítico em determinadas questões importantes na atualidade, como é o caso da presença da comunidade cigana na nossa sociedade. Os Direitos da Criança e Humanos e a forma como a Mulher é (ou não) tratada foram os temas a que se deu mais ênfase e para os quais se procuraram alcançar resultados positivos. Para tal, chegou-se à problemática *O contributo do trabalho em torno das questões da cidadania numa sala de aula com minorias étnicas para a formação de cidadãos* e foram propostos três objetivos: i) Identificar as perceções dos alunos acerca dos Direitos das Crianças, Direitos Humanos, Interculturalidade e Igualdade de Género; ii) Contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico; iii) Dinamizar atividades para o conhecimento de instituições nacionais e europeias.

As estratégias encontradas para a realização do estudo e, conseqüente, resposta aos objetivos, foram questionários, leituras, jogos e debates. Na tabela 4, apresentada nas metodologias, refere-se que os questionários (analisados nos resultados) são uma estratégia apenas para o primeiro objetivo, no entanto é preciso salientar que para que os alunos consigam responder aos questionários, todas as outras estratégias foram tidas em conta e foi realizado trabalho prévio em sala de aula. Deste modo, é possível afirmar que todos os objetivos foram cumpridos.

Com o primeiro objetivo percebeu-se a evolução das perceções dos alunos, que ao início da investigação eram nulas, tanto no que respeita a cidadania, de um modo geral, como no que diz respeito aos Direitos e à igualdade de género. Os alunos mostraram-se muito participativos e críticos nas aulas sobre o tema, sobretudo quando se falou da Mulher, e no fim da intervenção tinham perceções e opiniões muito distintas. Todos mostraram saber falar de Cidadania e ter uma opinião.

O segundo objetivo foi trabalhado em todas as aulas em que se realizaram leituras e debates, com elevada participação dos alunos. O resultado pode ser observado com as respostas abertas dadas ao questionário final, sobre Direitos e igualdade de género.

Por fim, o terceiro objetivo foi igualmente cumprido. Diversas vezes em aula foram apresentadas várias instituições tanto nacionais como europeias. No entanto, os resultados permitem perceber que a instituição em que os alunos mais se focaram foi a ONU.

A investigação permitiu, ainda, saber que as crianças compreenderam os temas e as ideias-chave a reter, como se pode observar pelas respostas dadas, transcritas para as tabelas, e as figuras apresentadas na secção dos resultados.

Os resultados do estudo foram muito positivos, como se pode concluir da análise dos resultados, o que foi igualmente sustentado pela PTT. Numa entrevista (cf. Anexo N), afirmou que os temas foram “adequados e pertinentes para o grupo”, uma vez que a turma sempre mostrou “alguma ignorância e opiniões formatadas em relação a diversos temas da atualidade”. Contudo, com o trabalho em aula “tomaram as suas posições sobre os assuntos, soltando-se das ideias estereotipadas e formatadas em casa”.

10. REFLEXÃO

| | ' ' | | ' ' |

“Sinto dor na alma quando as estagiárias vão embora.”

Frase de um aluno, 2021.

Como refere o Artigo 2.º da Convenção dos Direitos da Criança (1989), todas as crianças devem ser respeitadas e protegidas

sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.

Ainda assim, todos sabemos que os Direitos das crianças são desrespeitados, por vezes inexistentes, em muitos países do mundo. O que nos esquecemos é que mesmo ao nosso lado há crianças a sofrer a mesma discriminação e a ver os seus Direitos serem-lhes negados. Peter Wilson (1999) afirma que há estudos suficientes para conhecermos as circunstâncias que afetam positiva e negativamente a saúde mental das crianças e os fatores genéticos que originam dificuldades, bem como saber que existe risco de perturbação emocional quando são expostas a padrões de desintegração familiar, e, ainda assim, continuamos indiferentes ao facto de as crianças não serem tratadas com a compreensão e o respeito que merecem.

Desde cedo que me lembro de me interessar por este tema. Tinha uma pasta onde guardava todas as notícias que recortava de jornais e revistas sobre crianças que sofriam de maus-tratos. Apesar de ter tido uma infância e adolescência felizes, nunca deixei de sentir a dor das crianças. Considero que, enquanto profissional na área da educação, é da minha competência ‘ler’ as crianças, ouvi-las e ajudá-las, mesmo quando não pedem ajuda, porque é nesse momento que mais precisam de nós. Foi essa a realidade que encontrei na PES I e que tanto me fez querer voltar na PES II a escolher, inclusivamente, uma escola TEIP, também para a intervenção no 2.º CEB.

Fui privilegiada pela experiência que vivi este ano, em quatro meses de estágio. Para além das adversidades que são características de uma turma como a que eu encontrei no 1.º CEB, em relação a comportamento e aproveitamento, globalmente, avalio o estágio positivamente. No que respeita o estágio de 2.º CEB, avalio-o, igualmente, com nota positiva. A grande adversidade que encontrei neste ciclo de ensino foi o facto de estarmos em modalidade *on-line*. Para além de ser a minha primeira experiência no 2.º CEB, tive de optar sempre por aulas expositivas e não pude contactar

pessoalmente com os alunos, ponto que considero o mais importante, pois valorizo muito a relação emocional entre professor e aluno.

À semelhança da intervenção, o processo de investigação que originou este estudo foi muito desafiante. Apesar de saber antes de iniciar o estágio o que pretendia trabalhar com as crianças, foi fundamental a ajuda do meu supervisor da didática e, depois, orientador deste relatório, para clarificar as ideias e orientar o estudo. No decorrer do estágio foram vários os momentos em que tive de parar para pensar na melhor forma de fazer a mensagem chegar até aos alunos, apesar de se terem mostrado sempre muito atentos nas aulas e curiosos. Optei por trabalhar os temas a partir de textos, para incentivar à leitura, uma das grandes lacunas da turma, e proporcionar debates, nos quais estimulei as crianças a pensar criticamente e a dar a sua opinião. Rapidamente percebi que a estratégia que tinha adotado funcionava bem com a turma e que pode ser explorada futuramente, com outros alunos. Estes momentos foram importantes para o estudo, sobretudo os dados que recolhi das crianças ciganas. Estas expressaram as suas opiniões, tendo a maior parte referido ideais e “regras” opostas às que aprendem em casa e costumam assistir no seio da sua comunidade, o que me deixou muito orgulhosa e esperançosa nesta geração.

Apesar de tudo, agora que terminei o trabalho, sei que este pode ser lido de duas formas. Se por um lado é bom querer mudar mentalidades e mostrar às crianças que existem outras opções e outras formas de viver, há quem considere que não se pode querer mudar uma comunidade, que não nos diz respeito, assim como os ciganos não dão a opinião sobre a forma de viver de outras comunidades. Defendo-me, perguntando a essas pessoas: independentemente da etnia, de ser ou não nosso Direito querer mudar costumes, não é nosso Dever defender os Direitos da Criança e os Direitos Humanos?

Por estas razões, realizar a PES I e II em escolas com o Programa TEIP e nestes contextos preparou-me para o futuro profissional, no sentido em que conheci novas realidades e passei por diversas adversidades que me fortaleceram no decorrer da prática. Recordo o dia em que eu e a minha colega de estágio fomos insultadas por três meninas ciganas, de quem gosto muito. Foi um choque quando me chamaram racista, entre outras coisas, porque para além de não o ser, e já lhes ter demonstrado diversas vezes, dei uma grande prova do meu carinho por todos eles ao querer voltar para a mesma escola e para a mesma turma, ao invés de ‘fugir de lá’. A propósito, a PTT referiu que há professores com anos de experiência que não aguentam a pressão da escola,

pelo ambiente que se vive nas turmas, enquanto que eu e a minha colega não só conseguimos “segurar” a turma, sozinhas, como nunca colocámos a hipótese de não voltar para a mesma escola. Pelas mais diversas razões, esta turma marcou-me muito positivamente, e a nível profissional foi um ensinamento essencial, irrepetível, porque todas as crianças são diferentes.

No que respeita os aspetos a melhorar, existem e sempre existirão. Neste momento considero que devo melhorar o modo de implementar a diferenciação pedagógica quando há alunos em diferentes níveis de ensino; de manter a calma quando os alunos me desafiam diretamente; ou de estudar novas formas de abordar e de expor os conteúdos. Contudo, um professor está em constante aprendizagem e adaptação às crianças que ensina, e estes aspetos apenas podem ser melhorados com a prática.

Esta experiência foi fundamental para o meu crescimento e uma grande prova de superação. Foi muito gratificante poder realizar um estudo baseado no tema que eu sempre quis trabalhar, no contexto adequado, com crianças tão especiais, como preparação para o meu trabalho de sonho.

As crianças são um Mundo, o Mundo em que quero viver os próximos anos da minha vida.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2019). *Guia para famílias – Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género*. APAV.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico*. CIG. Consultado em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15_Guiao_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf
- Comissão Europeia (2020). *Comissão lança novo plano a 10 anos para apoiar os ciganos na EU*. Consultado em https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_20_1813m
- Direção Geral da Educação (2001). *Histórias do Povo Cigano*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º ano*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2019). *Promover a Inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – guião paras as escolas (1.º CEB)*. Ministério da Educação/DGE.
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017). *Perfil Escolar da*

Comunidade Cigana. Consultado em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html>

Ferreira, J. (2020). *UE lança plano de inclusão da comunidade de etnia cigana*.

Consultado em <https://pt.euronews.com/2020/10/08/ue-lanca-plano-de-inclusao-da-comunidade-de-etnia-cigana>

Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas. (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020)*. Acidi – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Técnicas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [s.e].

Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. L. Espelage & J. A. Lopes, *A Indisciplina na Escola* (pp. 41-63). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

Mendes, M., Magano, O. & Cancela, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Alto Comissariado para as Migrações.

Ministério da Educação (2012). *Educação para a cidadania: linhas orientadoras*.

Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Kiss, N. (2017). *Juventude e Igualdade: Comunidades Ciganas*. Centro de Juventude de Lisboa.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-3, 223-244. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/75980888.pdf>
- Santos, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Assírio & Alvim.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Consultado em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21-36. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&tlng=pt.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 20/2012 de 3 de outubro. *Diário da República n.º 192 – II Série*. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. *Diário da República n.º 90 – II Série*. Ministério da Educação.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - Mapa da Europa

| ' ' | | ' ' |

Atividade proposta após a abordagem à UE.

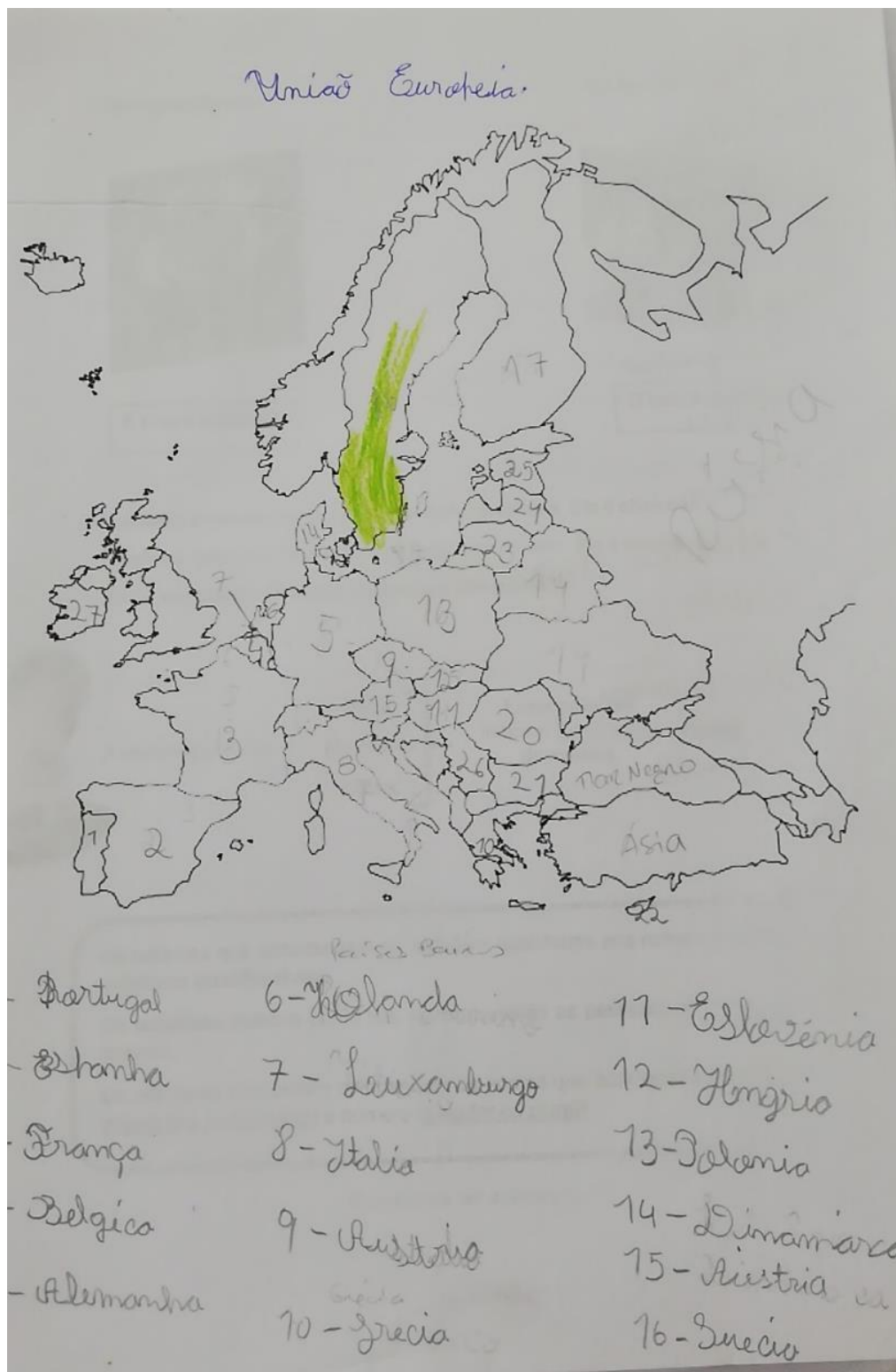
Figura 8

Mapa da Europa.



Figura 9

Mapa da Europa – exercício realizado por um aluno.



ANEXO B - Dia da Europa

|' '' | | ''

Texto informativo apresentado no âmbito do Dia da Europa.

Dia da Europa

Todos os anos, no Dia da Europa, comemorado a 9 de maio, festeja-se a paz e a unidade do continente europeu. Esta data assinala o aniversário da histórica «Declaração Schuman». Num discurso proferido em Paris, em 1950, Robert Schuman, o então Ministro dos Negócios Estrangeiros francês, expôs a sua visão de uma nova forma de cooperação política na Europa, que tornaria impensável a eclosão de uma guerra entre países europeus.

A sua visão passava pela criação de uma instituição europeia encarregada de gerir em comum a produção do carvão e do aço. Menos de um ano mais tarde, era assinado um tratado que criava uma entidade com essas funções. Considera-se que a União Europeia atual teve início com a proposta de Schuman.

Dia da Europa 2020

Este ano, no Dia da Europa, as instituições europeias prestaram uma homenagem especial, através de várias atividades em linha, aos numerosos europeus que, num espírito de solidariedade, estão a ajudar a União Europeia a superar a crise do coronavírus. As Representações da Comissão Europeia, os Gabinetes de Ligação do Parlamento Europeu e as Delegações da União Europeia assinalaram o Dia da Europa no contexto da crise da COVID-19 e aliaram-se às autoridades locais e nacionais para celebrar a solidariedade, os valores da UE e o espírito europeu.

in https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day_pt (adaptado)

ANEXO C - Direitos da Criança

| ' ' | | ' ' |

Resumo da Declaração Universal dos Direitos da Criança, entregue aos alunos e exposto no placard informativo, na sala de aula.

Figura 10

Declaração Universal dos Direitos da Criança.



ANEXO D - Língua e Dialeto

| ' ' | | ' ' |

Texto informativo sobre língua e dialeto, analisado na aula de Português.

Dialetos e línguas do Mundo

Dialeto – Variedade da língua, falada numa parte de um país ou por pessoas que pertencem a um grupo social, com diferenças nas palavras, gramática e pronúncia em relação às outras formas da mesma língua. Geralmente é associada a um sotaque específico.

in <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/crioulo-dialecto-e-pidgin/14562#>

Romani / Caló

O Romani é a nossa língua, mas poucos ciganos a sabem falar pois cada vez se usa menos. Mesmo dantes só falávamos em frente aos *senhores* (os não ciganos), para que não nos entendessem. Com o convívio que agora temos com toda a gente, deixou de fazer falta. Antigamente era coisa importante. Quando víamos a Guarda dizíamos “vem aí o *arcanhin*”, cigana diz-se *calhin*. Quem fala a verdade, não merece castigo! Tenho muita pena que se perca a língua, porque é muito antiga e porque gosto muito. Eu mesmo em casa falo com o meu marido e ensino a todos os meus filhos. (Romana, 45 anos, Évora)

in Histórias do Povo Cigano (2001), Ministério da Educação.

Língua – Sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística.

in dicionário Priberam.

Crioulo

Os crioulos são línguas naturais, de formação rápida, criadas pela necessidade de expressão e comunicação plena entre indivíduos inseridos em comunidades multilíngues relativamente estáveis. Procurando superar a pouca funcionalidade das suas línguas maternas, estes recorrem ao modelo imposto (mas pouco acessível) da

língua socialmente dominante e ao seu saber linguístico para constituir uma forma de linguagem veicular simples, de uso restrito mas eficaz, o *pidgin*, que posteriormente é gramaticalmente complexificada e lexicalmente expandida, em particular pelas novas gerações de crianças que a adquirem como língua materna, dando origem ao crioulo.

Chamam-se de *base portuguesa* os crioulos cujo léxico é, na sua maioria, de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, os crioulos são línguas diferenciadas e autónomas. Sendo a língua-base aquela que dá o léxico, podemos encontrar crioulos de diferentes bases.

Dulce Pereira, Instituto Camões (adaptado).

No mundo há 7,139 línguas faladas.

As 10 línguas mais faladas no mundo em 2021 são:

Inglês – 1,348,000,000

Mandarim chinês – 1,120,000,000

Hindi – 600,000,000

Espanhol – 543,000,000

Árabe – 274,000,000

Bengali – 268,000,000

Francês – 267,000,000

Russo – 258,000,000

Português – 258,000,000

Urdu – 230,000,000

ANEXO E - Direitos Humanos

| ' ' | | ' ' |

Texto informativo entregue aos alunos, sobre Direitos Humanos.

Direitos humanos

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Todos têm direito a estes direitos, sem discriminação.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, a 10 de dezembro de 1948, está traduzida em mais de 500 idiomas – é o documento mais traduzido do mundo – e foi fonte de inspiração para a redação da Constituição de novos Estados independentes e de novas democracias.

in <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Organização das Nações Unidas (ONU)

A Organização das Nações Unidas é uma organização internacional fundada em 1945. Atualmente, é composta por 193 Estados-membros. A missão e o trabalho das Nações Unidas são guiados pelos propósitos e princípios contidos na sua Carta fundadora – a Carta das Nações Unidas.

O objetivo da ONU é o de unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios da justiça, dignidade humana e no bem-estar de todos. A ONU dá aos países a oportunidade de procurar soluções em conjunto para os desafios do mundo, preservando os interesses e a soberania nacional.

Desde 2017 que o secretário-geral da ONU é português, o António Guterres.

in <https://unric.org/pt/historia-da-onu/> (2019)

Resumo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entregue aos alunos e exposto no placard informativo, na sala de aula.

Figura 10

Declaração Universal dos Direitos Humanos.



ANEXO F - Igualdade de género

| ' ' | | ' ' |

Textos informativos entregues aos alunos, sobre igualdade de género e desigualdade.

Igualdade de género

A igualdade é um princípio fundamental dos Direitos Humanos, que afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais, independentemente da idade, origem étnica, deficiência, fé ou qualquer outra característica.

As experiências emocionais que ocorrem na relação com a família, em especial durante a infância, contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da criança e para a forma como esta se vê a si própria e ao mundo que a rodeia. A família desempenha um papel central na transmissão de ideias e valores em diferentes domínios, incluindo a igualdade de género.

Ao longo do seu crescimento, a construção do seu género passa a ser visível na escolha das atividades que as crianças frequentam nos tempos livres, nos programas de televisão, filmes ou livros que sugerem às crianças em função de serem meninos ou meninas.

Sexo: Características que explicam a diferença, em termos biológicos, entre o masculino e o feminino.

Género: Atividades, comportamentos, papéis e atributos socialmente construídos, considerados adequados para homens e mulheres.

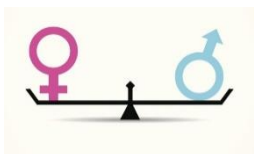
A igualdade de género implica a valorização e o respeito pelos comportamentos, pelas aspirações e pelas necessidades tanto dos homens, como das mulheres, promovidos de forma igualitária.

Igualdade de género: Tratamento justo e imparcial, incluindo igualdade de tratamento ou tratamento diferenciado para compensar os desequilíbrios nos direitos, obrigações e oportunidades entre homens e mulheres.

Esta definição não significa que homens e mulheres, meninos e meninas sejam iguais. Pelo contrário, indica que, apesar das suas diferenças, deverão ter os mesmos direitos, obrigações e oportunidades.

Adaptado de https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf

Informação exposta em sala de aula, no placard informativo.



10 DICAS

PARA SENSIBILIZAR E EDUCAR PARA A IGUALDADE

1. Seja um exemplo positivo!
2. Incentive o estudo de forma igual.
3. Estimule a reflexão e facilite recursos iguais.
4. Respeite os interesses e as escolhas.
5. Em casa, atribua tarefas iguais!
6. Os brinquedos são de todas as crianças!
7. As emoções não têm gênero!
8. Não utilize estereótipos de gênero; ajude a desconstruí-los.
9. A violência não é aceitável em nenhuma circunstância!
10. Ensine os valores do respeito e da igualdade.

(APAV, 2019, pp. 24-25)

A (des)igualdade de género e o (des)equilíbrio de poder

(Artigo de opinião pelo secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres)

A desigualdade de género é a grande injustiça da nossa época e o maior desafio que enfrentamos em matéria de direitos humanos. No entanto, a igualdade de género oferece soluções para alguns dos problemas mais intratáveis dos nossos tempos.

Em todo o mundo, a situação das mulheres é pior do que a dos homens pelo simples facto de serem mulheres. A realidade é ainda pior para as mulheres que pertencem a minorias, mulheres idosas, mulheres portadoras de deficiência, migrantes e refugiadas.

Embora tenhamos assistido a um enorme progresso nos direitos das mulheres ao longo das últimas décadas, como a abolição de leis discriminatórias e o aumento do número de raparigas que frequentam a escola, enfrentamos agora uma forte reação em sentido contrário. Em alguns países, está a diluir-se a proteção jurídica contra a violação e os abusos domésticos, enquanto noutros estão a ser introduzidas medidas que penalizam as mulheres, que vão desde a austeridade à reprodução coerciva. Os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres estão a ser ameaçados em várias frentes. ***Tal acontece porque a igualdade de género é, fundamentalmente, uma questão de poder. Séculos de discriminação e de patriarcado profundamente enraizado criaram uma enorme disparidade de poder entre géneros nas nossas economias, sistemas políticos e empresas. Há provas disso por todo o lado.***

Dos governos aos conselhos de administração, passando por prestigiantes cerimónias que premeiam o talento, as mulheres continuam a ser excluídas das posições de topo. As líderes e figuras públicas enfrentam assédio, ameaças e abusos, tanto na internet como na vida real. A disparidade salarial entre os homens e as mulheres é apenas um sintoma da diferença de poder entre géneros.

Até os dados, supostamente imparciais, que servem para fundamentar a tomada de decisões em questões tão diversas como o planeamento urbano ou o teste de medicamentos, baseiam-se frequentemente nos homens. Os homens são tidos como a regra, enquanto as mulheres são a exceção.

As mulheres e raparigas têm também de enfrentar séculos de misoginia e de impedimentos às suas realizações. São ridicularizadas, acusadas de serem histéricas ou hormonais, frequentemente julgadas pela sua aparência, sujeitas a infinitos mitos e

tabus sobre as funções naturais dos seus corpos. Todos os dias são confrontadas com sexismo, condescendência masculina e acusações de vitimização.

Vejamos o exemplo da desigualdade.

As mulheres ganham 77 cêntimos por cada dólar auferido pelos homens. De acordo com o mais recente estudo do Fórum Económico Mundial, serão necessários 257 anos para eliminar este fosso.

Para além disso, as mulheres e as raparigas executam, todos os dias, cerca de 12 mil milhões de horas de trabalho não remunerado, que simplesmente não é tido em conta na tomada de decisões económicas. Se queremos alcançar uma globalização justa, que funcione para todos, é necessário basear as nossas políticas em estatísticas que tenham em consideração o contributo real das mulheres.

Mesmo em sociedades pacíficas, muitas mulheres estão em perigo de morte dentro das suas próprias casas.

A representação política é a prova mais clara da diferença de poder entre os sexos. As mulheres são superadas em número, numa média de 3 para 1, nos parlamentos de todo o mundo, mas a sua presença está fortemente correlacionada com a inovação e o investimento em saúde e em educação. Não é por acaso que os governos que estão a redefinir o seu sucesso económico, com a inclusão do bem-estar e da sustentabilidade, são liderados por mulheres. Por isso, uma das minhas primeiras prioridades nas Nações Unidas foi a de trazer mais mulheres para a nossa liderança. Já alcançámos a paridade de género ao nível mais sénior, dois anos antes do previsto, e temos um plano para alcançar a paridade em todos os níveis da organização nos próximos anos.

O nosso mundo passa por dificuldades e a igualdade de género é uma parte essencial da resposta. Os problemas criados pelo homem têm soluções impulsionadas por humanos. A igualdade de género é um meio de redefinir e transformar o poder que trará benefícios para todos. O século XXI deve ser o século da igualdade das mulheres nas negociações de paz, nas negociações comerciais, nos conselhos de administração, nas salas de aula, no G20 e nas Nações Unidas.

É hora de parar de tentar mudar as mulheres e começar a mudar os sistemas que as impedem de alcançar o seu potencial.

Adaptado de <https://unric.org/pt/a-desigualdade-de-genero-e-o-desequilibrio-de-poder/>

ANEXO G - Multiculturalidade e Interculturalidade

| ' ' | | ' ' |

Texto trabalhado na aula de português.

Meninos de todas as cores

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco

Porque é branco o açúcar, tão doce,

Porque é branco o leite, tão saboroso,

Porque é branca a neve, tão linda.

Mas, certo dia, o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia:

É bom ser amarelo

porque é amarelo o Sol

e amarelo o girassol

mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba que, como os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto

como a noite,

preto como as azeitonas,

preto como as estradas que nos

levam por toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho
da cor das fogueiras
da cor das cerejas
e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Babá, que dizia:

É bom ser castanho
como a terra do chão
os troncos das árvores,
é tão bom ser castanho como
um chocolate.

Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

É bom ser branco como o açúcar,
amarelo como o Sol,
preto como a noite,
vermelho como as fogueiras
e castanho da cor do chocolate.

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

Luísa Ducla Soares (2010) in *Meninos de Todas as Cores*. Novagaia.

Imagina que a cor da tua pele é às bolinhas de várias cores. Escreve um texto em tua defesa. As imagens seguintes devem ter legenda

Figura 11

Exemplo de exercício 1.

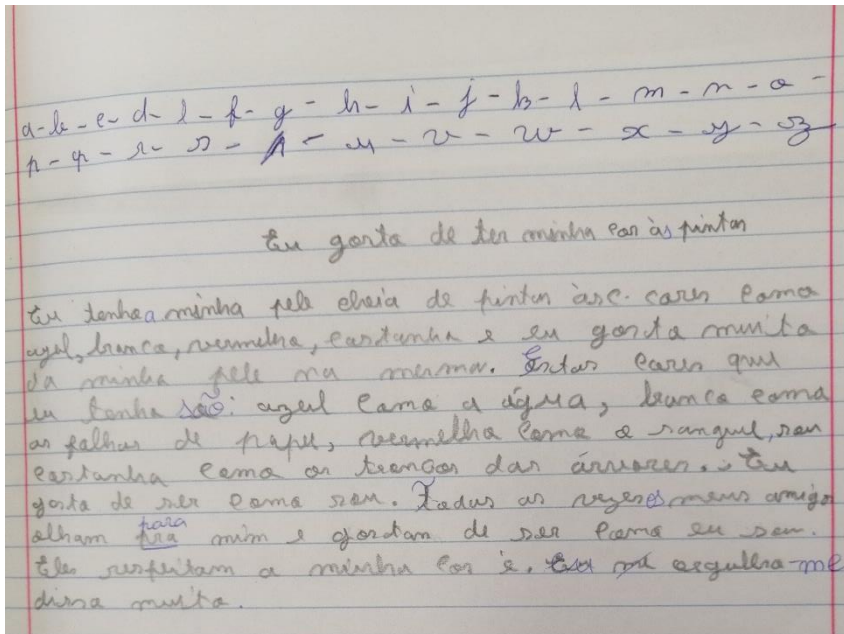


Figura 12

Exemplo de exercício 2.

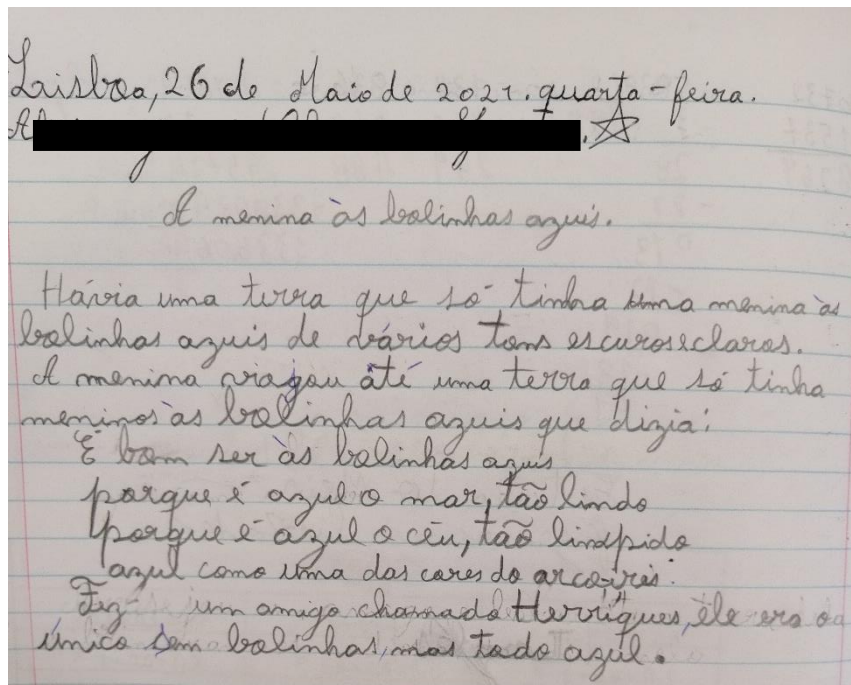


Figura 13

Exemplo de exercício 3.

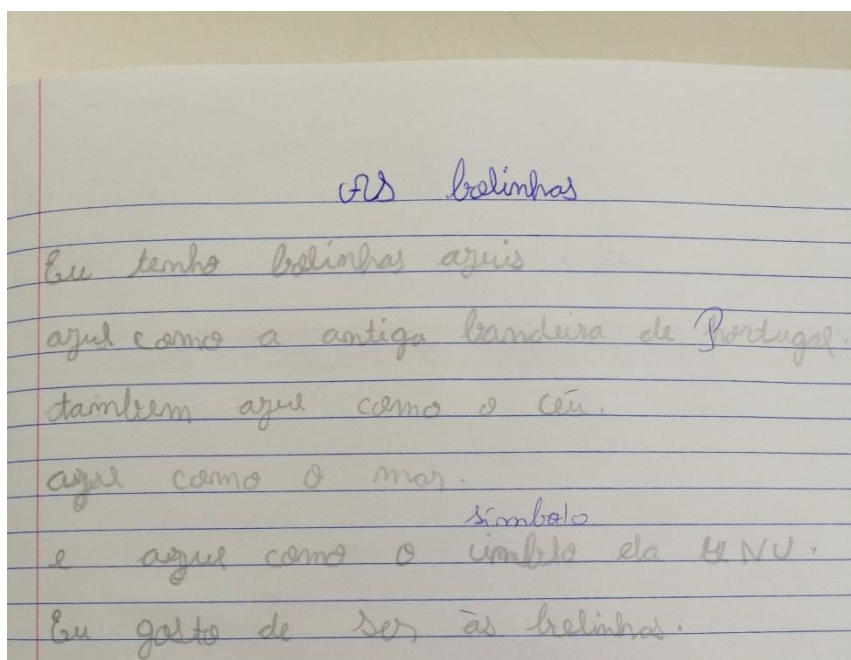
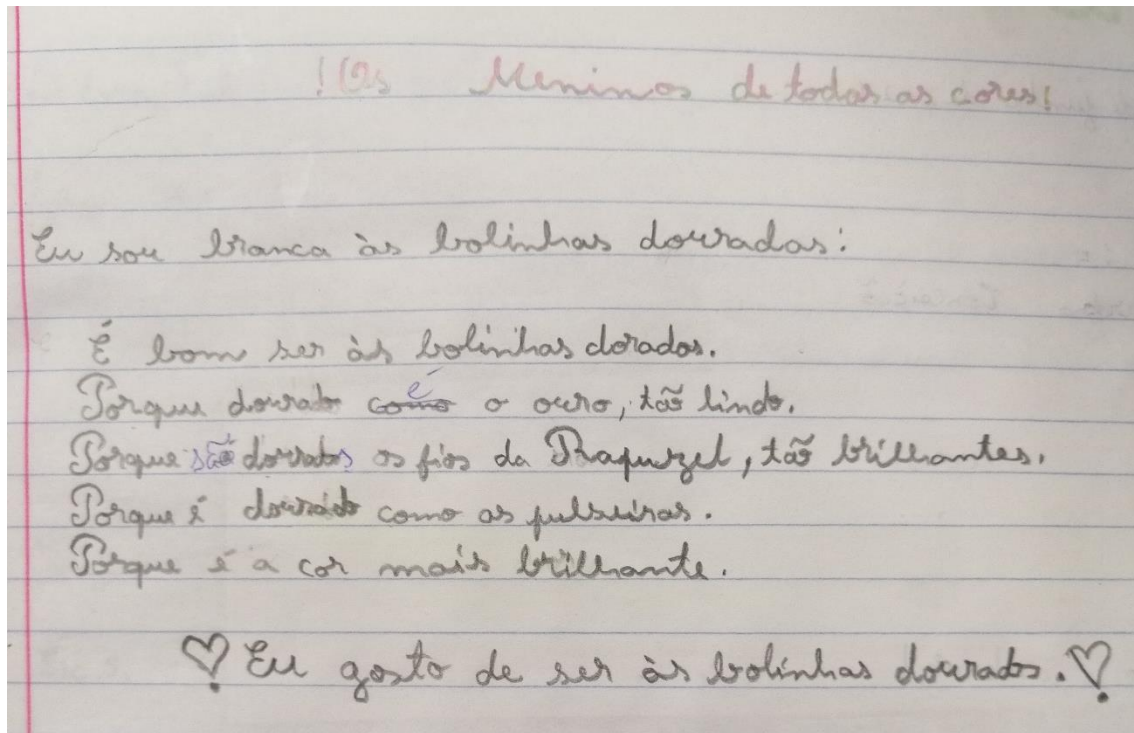


Figura 14

Exemplo de exercício 4.



Texto informativo entregue aos alunos, sobre interculturalidade.

Interculturalidade

Os Estados têm o dever de garantir o tratamento igual perante a lei para todas as pessoas, independentemente da raça, etnia, nacionalidade, religião, convicções políticas e ideológicas, idade, estado de saúde, género, identidade ou orientação sexual.

Intercultural - 1. Relativo às relações ou trocas entre culturas.

2. Que se estabelece entre culturas diferentes.

Identidade - Qualidade de idêntico.

Diversidade - Variedade (em oposição a identidade); multiplicidade.

Discriminação - 1. Acto ou efeito de discriminar (ex.: o exercício envolve discriminação visual). = DISTINÇÃO

2. Acto de colocar algo ou alguém de parte.

3. Tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, nomeadamente sexual, religiosa, étnica, etc.

Racismo - 1. Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.

2. Atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base na sua origem étnica ou racial, em particular quando pertencem a uma minoria ou a uma comunidade marginalizada.

Xenofobia - Aversão aos estrangeiros, ao que vem do estrangeiro ou ao que é estranho ou menos comum

As definições foram retiradas do Dicionário Priberam, a 25 de maio de 2021).

A discriminação fere o âmago da essência humana. É tratar alguém de forma diferente simplesmente por causa de ser quem é ou das suas convicções.

Todos temos direito a ser tratados de forma igual, independentemente da nossa raça, etnia, nacionalidade, classe, casta, religião, convicção, género, idioma, orientação sexual, identidade de género, idade, saúde ou outro estatuto. No entanto, com demasiada frequência, ouvimos histórias desoladoras de pessoas que sofrem atos de crueldade simplesmente por pertencerem a um grupo “diferente” do que está no poder.

O trabalho da Amnistia baseia-se no princípio da não discriminação. Ao trabalhar com comunidades desfavorecidas em todo o mundo, desenvolvemos esforços por introduzir mudanças nas leis discriminatórias e proteger as pessoas.

O que é que motiva a discriminação?

É muito fácil negar os direitos humanos a uma pessoa quando se pensa que essa pessoa é “inferior”. Mas como é que tal acontece? No centro de todas as formas de discriminação está o preconceito baseado em conceitos de identidade e a necessidade de identificar-se com um determinado grupo. Isso pode conduzir à ignorância e, até mesmo, ao ódio.

Alguns governos reforçam o seu poder e o status quo, justificando abertamente a discriminação em nome da “moralidade”, da religião ou da ideologia. O que pode ser consolidado na lei nacional (por exemplo, limitando a liberdade das mulheres), apesar de violar a lei internacional. Determinados grupos podem até ser vistos pelas autoridades como sendo mais propensos à criminalidade pelo simples facto de serem quem são (por exemplo, pobres, indígenas ou negros).

Às vezes, as pessoas são criminalizadas automaticamente por serem quem são e pelo que são, por exemplo, por serem homossexuais. Por vezes, a discriminação acontece indiretamente, como nas situações em que os empregadores exigem um elevado nível

de competência num idioma nativo quando as tarefas envolvidas não o requerem de facto. Em diversos países o racismo é alimentado pelas reações cada vez mais xenófobas à imigração.

in <https://www.amnistia.pt/tematica/discriminacao/>

ANEXO H - Homossexualidade

| ' ' | | ' ' |

Te4xto informativo sobre homofobia.

17 de maio - Dia Internacional contra a Homofobia

A comemoração marca a data em que a OMS, em 1990, retirou a homossexualidade da classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde.

É também uma jornada para refletir no respeito pela diferença e assinalar as lutas e conquistas de direitos que ainda não são uma realidade em todos os países do mundo.

"2020 foi marcado pelos confinamentos e recolher obrigatório, o que levou a mudanças de hábitos. Temos estado muito mais em família e com a vizinhança, e isso levou a um aumento dos atos "LGBTfóbicos" nesses locais, e a uma diminuição desses atos no espaço público", diz-nos Lucile Jomat, presidente da associação francesa, SOS Homofobia.

A associação publicou neste dia o relatório de 2021, que revela que 2020 viu crescer 13% os atos homofóbicos e transfóbicos no seio das famílias e das comunidades de vizinhança.

Nicolas Certes, que participa na elaboração do relatório, comenta: "Uma em cada dez das vítimas que nos liga são menores, e em grande aflição, principalmente em situações de bifobia e transfobia. Estes menores contactam-nos frequentemente, apesar de já terem sido expulsos e/ou já terem feito várias tentativas de suicídio".

De acordo com o relatório, em França, metade das vítimas têm menos de 25 anos e sofrem sobretudo de assédio, ameaças, e agressões físicas e sexuais.

Em Portugal, a data foi assinalada com o lançamento da campanha: #DireitosLGBTISãoDireitosHumanos, que pretende alertar para a tolerância zero a todas as formas de violência contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo.

Retirado de: <https://pt.euronews.com/2021/05/17/17-de-maio-dia-internacional-contra-a-homofobia>

À conhecida sigla LGBT foi acrescentada a letra Q, que muitos insistem indicar o questionamento e representar as pessoas que não têm a certeza da sua orientação sexual e identidades de género. Outros declaram que Q é para *Queer* – um termo que abrange diversas preferências sexuais, orientações e hábitos, usado para reconhecer uma orientação não-heterossexual sem ter que definir por quem é que as pessoas se sentem atraídas. Depois foi acrescentada a letra I para *Intersex*, um termo para alguém nascido com características sexuais biológicas que não são tradicionalmente associadas a corpos masculinos ou femininos. A intersexualidade não se refere à orientação sexual ou identidade de género. Por fim, a letra A para assexual – alguém que sente pouca ou nenhuma atração sexual. Já o símbolo de + (mais), que já não se limita a um significado puramente matemático, mas a uma denotação de tudo dentro do espectro de género e sexualidade que letras e palavras ainda não conseguem descrever.

Retirado de: <https://www.vogue.pt/lgbtqia-glossario>

Discriminação contra pessoas LGBTQI+

No dia 14 de maio de 2020 foram anunciados os resultados do 2º Inquérito LGBTI+ da Agência para os Direitos Fundamentais da União Europeia³, o estudo de maior envergadura realizado com pessoas LGBTI+ na União Europeia, e cuja primeira edição ocorreu em 2012. O questionário esteve disponível entre maio e julho de 2019, pelo que importa destacar aqui algumas das principais conclusões relativas a Portugal: no que diz respeito à perceção da discriminação, os valores situam-se dentro da média da União Europeia, com 40% das pessoas inquiridas a admitir que se sentiram discriminadas pelo menos num dos seus contextos do quotidiano, e 20% no local de trabalho; 30% afirma ter sido vítima de algum tipo de abuso no último ano, e 5% sofreu um ataque nos últimos cinco anos; por outro lado, apesar de 28% de jovens entre os 15 e os 17 anos de idade esconderem a sua identidade na escola, 60% afirmou que alguém sempre os apoiou, defendeu ou protegeu os seus direitos como LGBTI+.

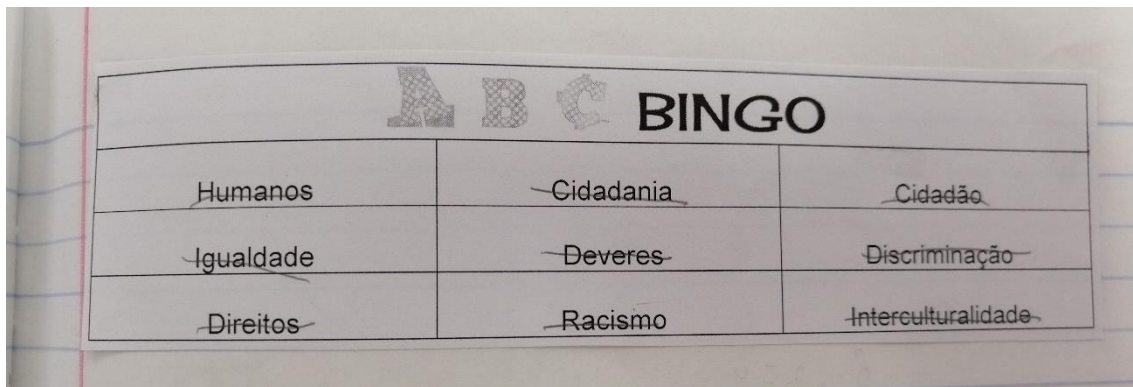
Retirado de: https://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA_Relatorio_Discriminacao_2019.pdf

ANEXO I - Jogos

| ' ' | | ' ' |

Figura 15

Jogo do bingo com palavras sobre cidadania.

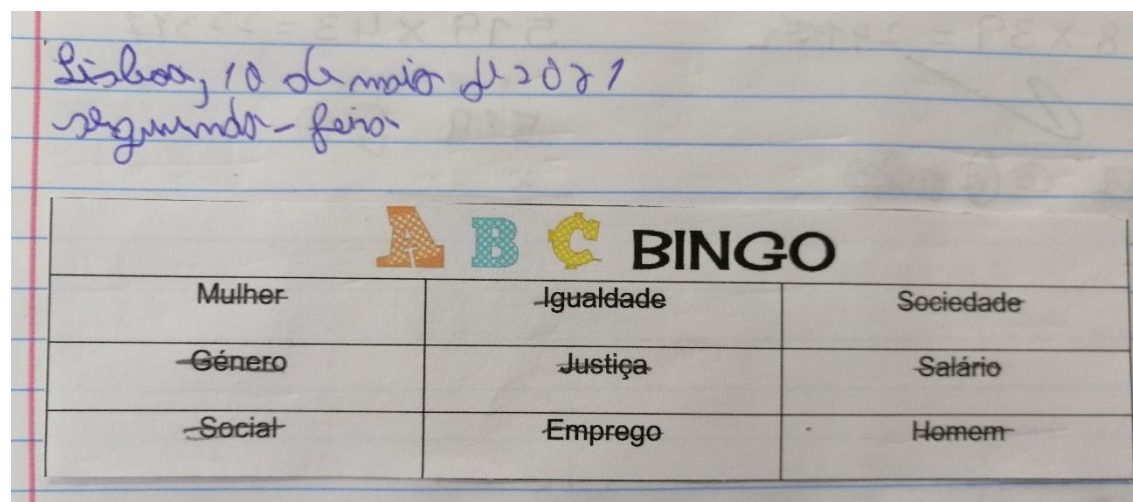


A hand-drawn bingo card on lined paper. At the top, the letters 'A', 'B', and 'C' are drawn in a dotted pattern, followed by the word 'BINGO'. The card is divided into a 3x3 grid. The words in the grid are: Row 1: Humanos, Cidadania, Cidadão; Row 2: Igualdade, Deveres, Discriminação; Row 3: Direitos, Racismo, Interculturalidade.

Humanos	Cidadania	Cidadão
Igualdade	Deveres	Discriminação
Direitos	Racismo	Interculturalidade

Figura 16

Jogo do bingo com palavras sobre igualdade de género.



A hand-drawn bingo card on lined paper. At the top, the letters 'A', 'B', and 'C' are drawn in a dotted pattern, followed by the word 'BINGO'. Above the grid, there is a handwritten note in blue ink: 'Lisboa, 10 de maio de 2021' and 'segunda-feira'. The card is divided into a 3x3 grid. The words in the grid are: Row 1: Mulher, Igualdade, Sociedade; Row 2: Género, Justiça, Salário; Row 3: Social, Emprego, Homem.

Lisboa, 10 de maio de 2021
segunda-feira

Mulher	Igualdade	Sociedade
Género	Justiça	Salário
Social	Emprego	Homem

Figura 17

Jogo do bingo com palavras sobre identidade.

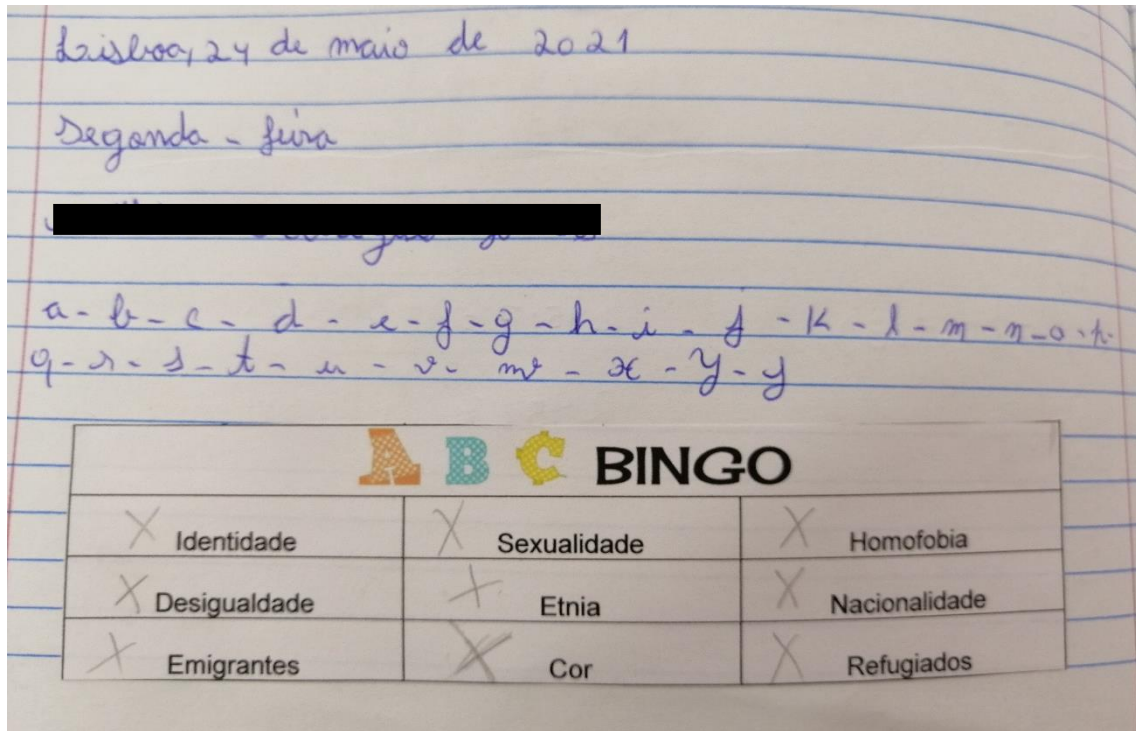


Figura 18

Menina para colorir com os Direitos da Criança.

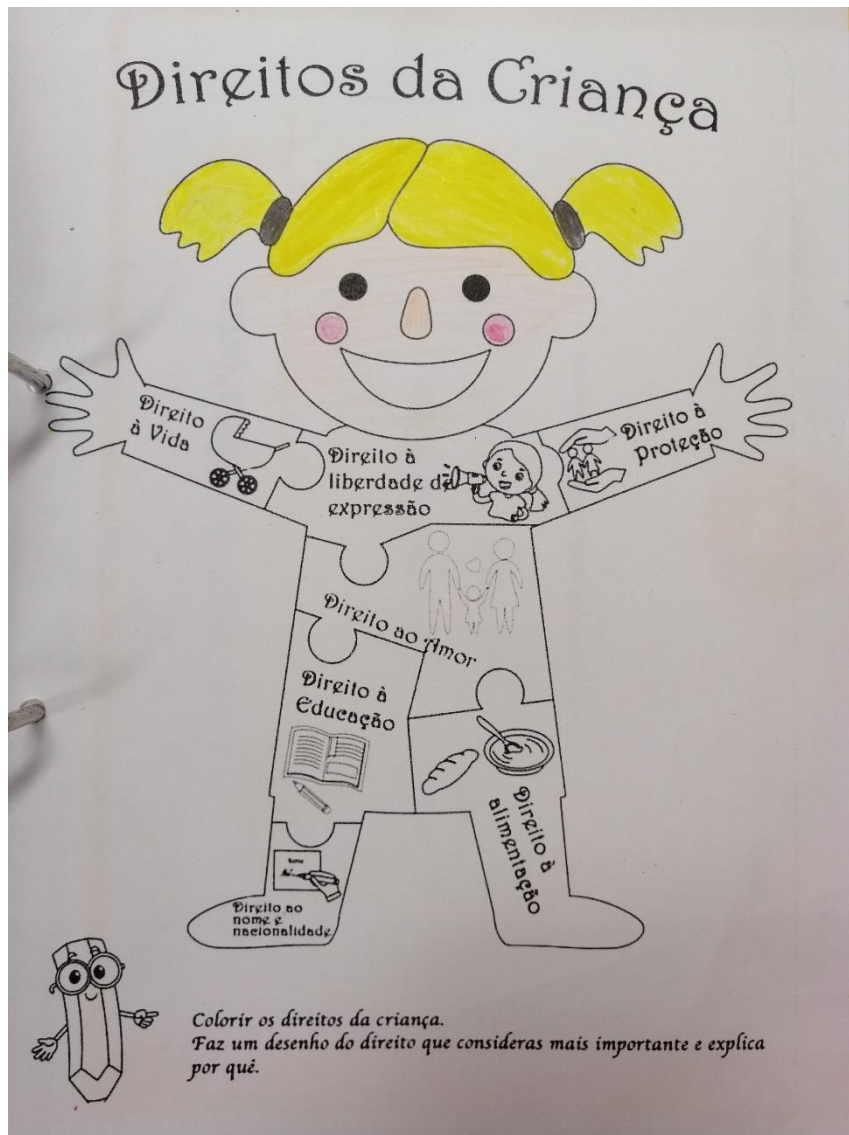


Figura 19

Sopa de letras com palavras relacionadas com os Direitos da Criança.

Procura na sopa de letras palavras relacionadas com os direitos da criança:

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

Escreve as palavras que encontraste.

On the left hand, the words are: amizade, respeito, liberdade, amor, justiça, igualdade. On the right hand, the words are: solidariedade, participação, diversidade, inclusão, sustentabilidade, desenvolvimento.

ANEXO J - Ambiente


| ' ' | | ' ' |

Figura 20


Escrita de texto a partir de imagens – exemplo.

História sem palavras


I




II



III



IV



Olha atentamente as gravuras e faz uma redacção em que descrevas o que observaste. Podes, se quiseres, à volta do tema da ilustração, contar algum facto do teu conhecimento, realçando e reprovando o hábito perigoso e sujo de fazer das ruas e passeios caixotes de lixo...

Escolhe um título apropriado para a tua redacção.

at

A história do cotidiano.
Era uma vez uns
meninos que quando
mandaram lixo para o lixo.
E depois, um lindo
velho, saiu pela
rua e estava lá a andar
e trocou na
calçada. Galtou-lhe
o chapéu para ^{beijá-lo} beijá-lo.
E ^{at} ao fim de ^{tarde} tarde eles
levaram o velho
para casa e fizeram
uma orniçade.

PowerPoint apresentado no âmbito do ensino da poluição.

Figura 21

Diapositivo 1.

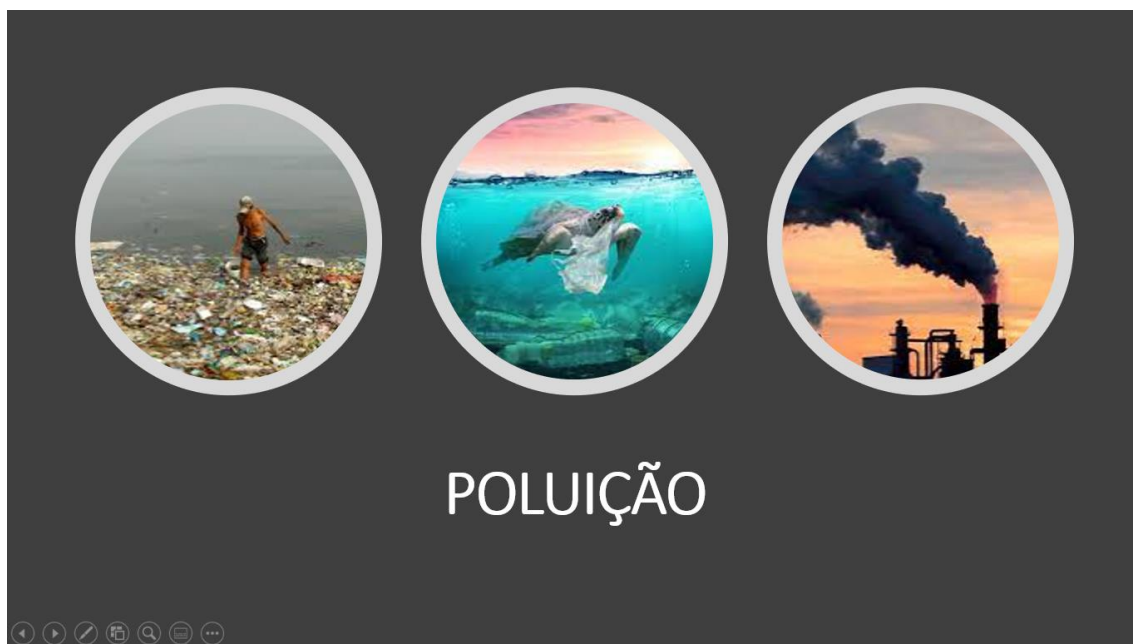


Figura 22

Diapositivo 2.



Figura 23

Diapositivo 3.

Poluição:
alteração da Natureza pelo Homem, causando desequilíbrios ambientais.

Causas:

- Aumento das atividades industriais e agrícolas;
- Aumento da população;
- Excesso de consumo;
- Desflorestação.



Figura 24

Diapositivo 4.

Consequências:

- Doenças respiratórias;
- Destruição da camada do ozono;
- Chuvas ácidas;
- Aumento do efeito de estufa.

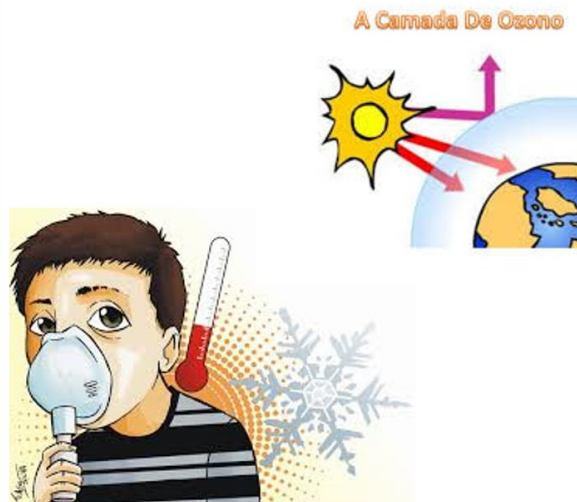


Figura 25

Diapositivo 5.

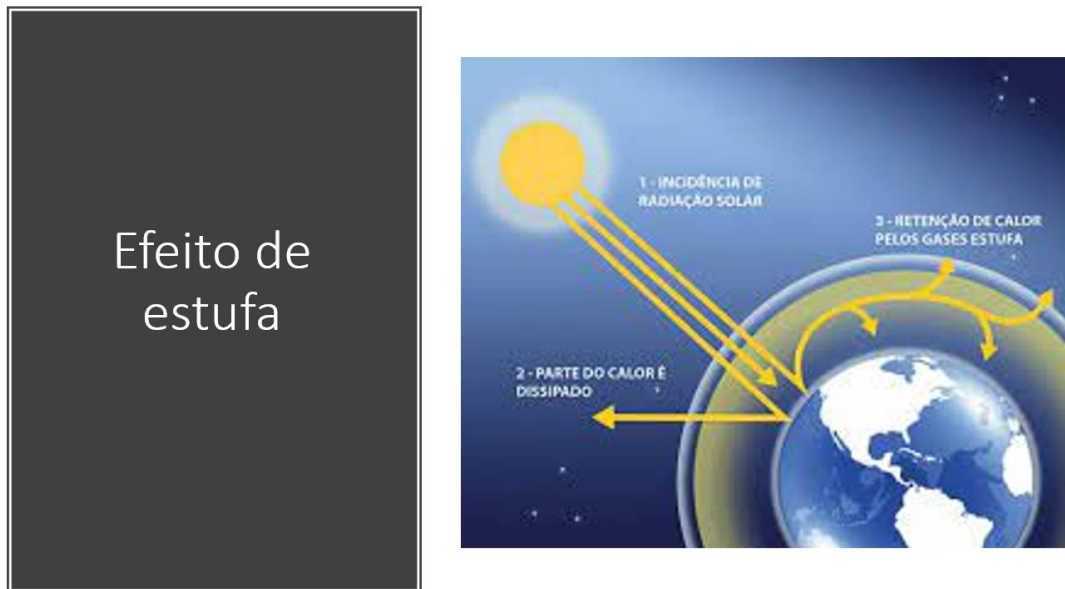


Figura 26

Diapositivo 6.



China

<https://www.dn.pt/mundo/nasa-mostra-como-a-poluicao-diminuiu-drasticamente-na-china-depois-do-virus-11875307.html>

Figura 27

Diapositivo 7.



Índia

Figura 28

Diapositivo 8.



México

Figura 29

Diapositivo 9.

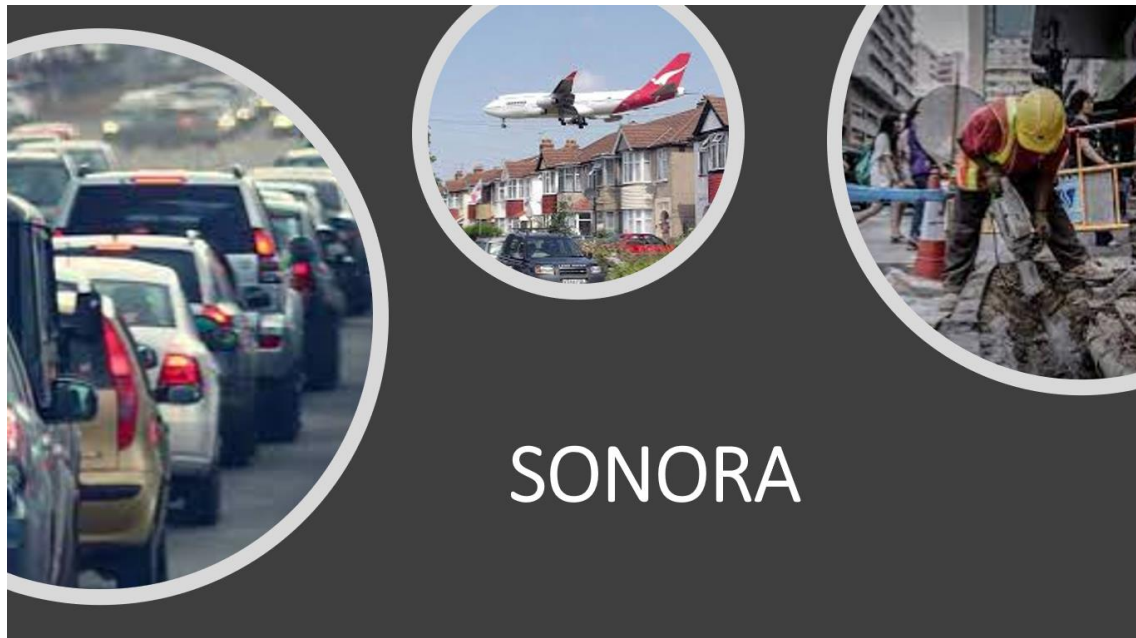


Figura 30

Diapositivo 10.

The cartoon shows a man with a large nose and a red-and-white striped shirt covering his ears with his hands, looking distressed. Around him are various noise sources: a yellow car with a honking horn, a speaker emitting sound waves, a construction site with a jackhammer, and a person shouting into a megaphone. The scene is set against a dark grey background.

Causas:

- Tráfego automobilístico e aéreo;
- Animais;
- Restaurantes e lazer noturno;
- Obras.

Consequências:

- Diminuição ou perda de audição;
- Doenças do Sistema nervoso;
- Perturbação do sono;
- Desconcentração.

Figura 31

Diapositivo 11.



A Agência Europeia do Ambiente (AEA)

É uma agência da União Europeia cuja missão consiste em fornecer informação sólida e independente sobre o ambiente. A Agência Europeia do Ambiente (AEA) tem por objetivo apoiar o desenvolvimento sustentável ao ajudar a alcançar melhorias significativas e mensuráveis ao nível do ambiente na Europa, mediante a prestação de informação oportuna, bem orientada, pertinente e fiável, aos decisores políticos e ao público.

Poluição atmosférica

A poluição atmosférica é prejudicial para a saúde humana e o ambiente. Na Europa, as emissões de numerosos poluentes atmosféricos diminuíram substancialmente durante as últimas décadas, conduzindo a uma melhoria da qualidade do ar em toda a região. No entanto, as concentrações de poluentes atmosféricos permanecem demasiado elevadas e os problemas relacionados com a qualidade do ar persistem. Uma percentagem significativa da população europeia vive em zonas, especialmente cidades, onde as normas relativas à qualidade do ar não são observadas: a poluição causada pelo ozono, pelo dióxido de azoto e por partículas em suspensão (PM) comporta sérios riscos para a saúde. Vários países ultrapassaram um ou mais dos respetivos limites de emissão para 2010 relativamente a quatro importantes poluentes atmosféricos. Por conseguinte, a redução da poluição atmosférica continua a ser essencial.

Hoje, as partículas, o dióxido de azoto e o ozono troposférico são geralmente reconhecidos como os três poluentes que afetam de forma mais significativa a saúde humana. A gravidade do impacto da exposição prolongada e dos picos de exposição a estes poluentes varia, desde os danos causados ao sistema respiratório até à morte prematura. Cerca de 90 % dos cidadãos europeus encontram-se expostos a poluentes em concentrações superiores aos níveis de qualidade do ar considerados prejudiciais para a saúde. Por exemplo, estima-se que as partículas finas (PM_{2.5}) na atmosfera reduzam a esperança de vida na UE em mais de oito meses. O benzo[a]pireno é um

poluente carcinogénico que suscita cada vez mais preocupações, com concentrações superiores ao limite definido para proteger a saúde humana em diversas áreas urbanas, sobretudo na Europa Central e Oriental.

A poluição atmosférica está a prejudicar a saúde humana e os ecossistemas. Há grandes faixas da população que não vivem em ambientes saudáveis, de acordo com os padrões atuais. Para encetar um caminho sustentável, a Europa terá de ser ambiciosa e ir além da legislação atual.

Hans Bruyninckx, Diretor Executivo da AEA

in <https://www.eea.europa.eu/pt/themes/air/intro> (adaptado).

Poluição sonora

A poluição sonora, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), é um dos fatores ambientais que provoca mais problemas de saúde. Só na Europa, conforme a Agência Europeia do Ambiente (AEA), causa 16.600 mortes prematuras/ano e mais de 72.000 hospitalizações.

Se é prejudicial para os humanos, também o é para os animais. Segundo o serviço de Parques Nacionais dos Estados Unidos (NPS), **a poluição sonora tem um grande impacto ambiental e notáveis efeitos adversos na vida selvagem**. De fato, para os especialistas, o ruído pode perturbar os padrões de reprodução, aleitamento e, inclusive, contribuir para a [extinção de algumas espécies](#).

in <https://www.iberdrola.com/meio-ambiente/o-que-e-poluicao-sonora-causas-consequencias-solucoes> (adaptado).

ANEXO K - Placard informativo

| ' ' | | ' ' |

Figura 32

Placard informativo em sala de aula.



ANEXO L - Quizz Ciudadania

| ' ' | | ' ' |

Nota: A resposta correta está sublinhada.

1 – Cidadania é:

- A. Ser cidadão.
- B. Conjunto de direitos e deveres do cidadão.

2 – O que são direitos?

- A. O que temos.
- B. O que devemos fazer.

3 – Na sala de aula trabalhámos os direitos:

- A. Das crianças e humanos.
- B. Das crianças e dos animais.

4 – De que ano é a Declaração Universal dos Direitos das Crianças?

- A. 1989.
- B. 1500.

5 – A que dia se celebra o Dia da Criança?

- A. 1 de junho.
- B. 10 de junho.

6 – Qual é a nacionalidade do secretário-geral da ONU?

- A. Espanhola.
- B. Portuguesa.

7 - Como se chamam os militares da ONU?

- A. Capacetes amarelos.
- B. Capacetes azuis.

8 – Todas as crianças do mundo vão à escola.

- A. Verdadeiro.
- B. Falso.

9 – Atualmente há países que vivem em ditadura?

- A. Verdadeiro.
- B. Falso.

10 – Língua e dialeto são a mesma coisa?

- A. Verdadeiro.
- B. Falso.

11 – Como se chama o hino da EU?

- A. Hino da alegria.
- B. Hino de Beethoven.

12 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem 30 artigos?

- A. Verdadeiro.
- B. Falso.

13 – "Toda a pessoa tem direito à educação". É um direito humano.

- A. Verdadeiro.

B. Falso.

14 – "Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade". É um direito das crianças.

A. Verdadeiro.

B. Falso.

15 – No Dia da Europa festeja-se a paz e a unidade do continente europeu.

A. Verdadeiro.

B. Falso.

ANEXO M - Questionário final

| ' ' | | ' ' |

Escreve dentro da caixa:

- **Palavras;**
- **Expressões;**
- **Instituições e organizações;**

de que te lembres de ter ouvido falar nas aulas de Cidadania.

Para ti, o que é Cidadania?

Os Direitos das Crianças e os Direitos Humanos são respeitados por toda a gente, em todas as comunidades e todos os países do mundo?

Dá a tua opinião. Podes dar exemplos.

As raparigas ou as mulheres são respeitadas e tratadas com igualdade por toda a gente, em todas as comunidades e todos os países do mundo?

Dá a tua opinião. Podes dar exemplos.

Escreve alguns dos Direitos das Crianças de que te recordes.

ANEXO N - Entrevista PTT

| ' ' | | ' ' |

Questionário à Professora Titular de Turma, no âmbito das aulas de Cidadania e Desenvolvimento.

Parte I – Antes da intervenção

Os Domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos, sendo que o primeiro integra temas que, segundo ordem do Ministério da Educação, são obrigatórios em todos os níveis e ciclos de escolaridade.

1. Há espaço no horário para a Educação para a Cidadania?

Resposta: Quarta-feira das 15h às 16h – oferta complementar.

2. Costuma ser trabalhado em aula?

R: Sim, regularmente.

3. Quais os temas fundamentais no contexto da escola/turma, já trabalhados?

R: *Cyberbullying*/ regras de segurança na *internet*; limites do corpo/ prevenção de abusos; regras de higiene; regras de convivência social (fora da escola).

Parte II – Depois da intervenção

1. Os temas abordados foram os indicados para o contexto da escola/turma?

R: Os temas abordados foram muito adequados e pertinentes para o grupo. A turma demonstrou ao longo do tempo alguma ignorância e opiniões formatadas em relação a diversos temas da actualidade. O abordar de temas como direitos humanos/crianças, violência, igualdade de género, entre outros veio lançar o tema para a discussão e reflexão. Os alunos reflectiram e tomaram as suas posições sobre os assuntos, soltando-se das ideias estereotipadas e formatadas em casa.

2. Como reagiram os alunos às aulas e aos temas?

R: Os alunos reagiram sempre com curiosidade e interesse. Participaram sempre ativamente nos debates com intervenções muito positivas e pertinentes. Os textos sobre os temas tornaram-se um meio facilitador para a leitura devido à curiosidade de saber o conteúdo do mesmo.