



ERASMUS-EDU-2022-PEX-TEACH-ACA ERASMUS-PJG 101104036
TASC 36 meses (1^o de junho de 2023- 31^o de maio de 2026)

**Mudança social através da
comunicação sustentável na aprendizagem ao
longo da vida nas escolas e na sociedade**

RESULTADO 2.2
**Pacote de Trabalho 2: Desenvolvimento de módulos e
formação**

**MANUAL DO FORMADOR DE
FORMADORES**

Autores: BE EA, BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, ES RM, PT ALMA, RO UBB,
RO WUT, TK ASIP

Beneficiário principal: LT

VIKO Data de entrega: 30/06/25

Nível de divulgação: PU

Tipo: Eletrónico

Formato e idioma: Eletrónico/Português

Financiado pela União Europeia. As opiniões e pontos de vista expressos são, da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem necessariamente os da União Europeia ou da Agência Executiva Europeia para a Educação e a Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser responsabilizadas por eles.



HISTÓRICO DE REVISÕES

Nome do autor Nome abreviado do parceiro	Nome descritivo	Data
LT VIKO	Rascunho do resultado final	20/06/2025
PT ALMA	Introdução à revisão	19/06/2025
BE VIVES	Ferramentas de revisão grau A	19/06/2025
RO WUT	Ferramentas de revisão grau B	19/06/2025
ES RM	Ferramentas de revisão grau C	19/06/2025



INTRODUÇÃO

Manual do Formador de Professores em poucas palavras 16

Resumo do projeto TASC..... 18

Relevância: PORQUÊ..... 19

 1. Contexto e objetivos gerais..... 19

 2. Análise das necessidades e objetivos específicos 23

 3. Valor acrescentado europeu..... 38

Garantia da qualidade 42

 1. Conceção e implementação do projeto 42

 2. Parceria e capacitação 47

Especificação curricular 49

 1. Construções 50

 2. Seleção das competências FCDC e DigComp Framework 51

 3. Módulos, notas e percursos de aprendizagem..... 56

 4. Objetivos de aprendizagem e resultados de aprendizagem 60

 5. Três notas, três microcredenciais da UE 61

 6. Avaliação e certificação 63

 7. Cronograma da pesquisa piloto e de impacto 63

 Diretrizes didáticas 65

 1. Ambiente de aprendizagem seguro..... 65

 2. Métodos de ensino..... 65

 4. Ferramentas de TIC..... 67

 Kit de ferramentas para o crescimento pessoal e profissional do professor 67

 1. O quê, porquê e como? 67

 2. Visão geral das 45 ferramentas testadas por série 69

MOODLE como ambiente de E-LEARNING 72

 1. Introdução 72



2. Estrutura e secções da plataforma Moodle 72

3. Tipos de atividades e regras de conclusão 74

4. Estrutura de uma nota..... 75

5. Moodle para formadores..... 75

6. Moodle para formandos..... 76

7. Suporte linguístico e tradução 76

Nível 1 Comunicação sustentável - formação inicial

MÓDULO 1A: Direitos humanos e valores universais

Introdução..... 79

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 79

Conceitos-chave 80

1. Valores universais fundamentais 80

2. Defesa e implementação dos direitos humanos 83

3. Os direitos humanos na era digital 84

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)..... 87

MÓDULO 2A: Valores e identidade da UE

Introdução..... 88

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 88

Conceitos-chave 89

1. Identidade 89

2. Valores da UE..... 91

3. Identidade e valores dos professores europeus..... 94

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)..... 97

MÓDULO 3A: Não discriminação e equidade

Introdução..... 99

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 101

1. Conceitos-chave102



1. O respeito pela diversidade 102

2. O caminho da não discriminação 104

3. Alcançar consenso num grupo diversificado 106

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave) 109

MÓDULO 4 A: Compreender a nós próprios e aos outros

Introdução 112

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO) 113

Conceitos-chave..... 113

1. Compreender a si mesmo..... 113

2. Compreender os outros 117

3. Compreender a ligação com os outros..... 120

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 122

MÓDULO 5A: Diálogo

Introdução 125

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO) 126

Conceitos-chave 127

1. Competências de diálogo empático 127

2. Competências de resolução de problemas e conflitos 130

3. Competências de cooperação 133

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 136

VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Pré-tarefa 142

Módulo 1: Direitos humanos e valores universais 142

Módulo 2: Valores e identidade da UE 142

Módulo 3: Não discriminação e equidade..... 142

Módulo 4: Compreender a nós próprios e aos outros..... 142

Módulo 5: Diálogo 143



Presencial Percurso de aprendizagem A 144

 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 144

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 145

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade..... 146

 Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 147

 Módulo 5A: Diálogo 148

Percurso de aprendizagem mista A 149

 Reunião nacional FTF 149

 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 149

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 149

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade..... 150

 Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 150

 Módulo 5A: Diálogo 150

Síncrono UE..... 151

 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 151

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 151

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade..... 152

 Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 152

 Módulo 5A: Diálogo 152

Pessoal assíncrono 153

 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 153

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 154

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade..... 154

 Módulo 4A: Compreender a nós próprios e aos outros 155

 Módulo 5A: Diálogo 156

Percurso de aprendizagem virtual A 157

 Síncrono UE 157



 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 157

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 157

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade 157

 Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros..... 158

 Módulo 5A: Diálogo 158

Pessoal assíncrono..... 159

 Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais 159

 Módulo 2A: Valores e identidade da UE 160

 Módulo 3A: Não discriminação e equidade 161

 Módulo 4A: Compreender a nós próprios e aos outros..... 162

 Módulo 5A: Diálogo 163

AValiação dos Resultados de Aprendizagem A

 Avaliação dos Módulos 1 e 2 164

 Avaliação para o Módulo 3 166

 Avaliação dos Módulos 4 e 5 167

GRADE B comunicação sustentável - formação contínua MÓDULO 1B:

Direitos Humanos e Valores Universais

 Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO) 168

 Conceitos-chave..... 168

 1. Valores universais e fundamentais 169

 2. Defesa e implementação dos direitos humanos 173

 3. Os direitos humanos na era digital..... 176

 Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave) 179

MÓDULO 2B: Valores e identidade da UE

 Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO) 181

 Conceitos-chave..... 181

 1. Identidade – étnica, nacional e europeia181



2. Valores da UE – Educação inclusiva..... 184

3. Identidade e valores dos professores europeus – Educação democrática 186

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)..... 188

MÓDULO 3B: Não discriminação e equidade

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 191

Conceitos-chave 191

1. O respeito pela diversidade..... 191

2. O caminho da não discriminação..... 193

3. A importância de alcançar consenso em grupos diversos 195

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)..... 197

MÓDULO 4B: Compreender a nós próprios e aos outros

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 200

Conceitos-chave 200

1. Compreender-se a si mesmo..... 201

2. Compreender os outros 205

3. Compreender a conexão com os outros..... 208

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 209

MÓDULO 5B: Diálogo

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 212

Conceitos-chave 212

1. Competências de diálogo empático 212

2. Competências de resolução de problemas e conflitos 215

3. Competências de cooperação..... 220

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 223

VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Percurso de aprendizagem virtual B 227

Síncrono UE 227



Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 227

Módulo 2B: Valores e identidade da UE..... 227

Módulo 3B: Não discriminação e equidade 228

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 228

Módulo 5B: Diálogo..... 228

Pessoal assíncrono..... 229

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 229

Módulo 2B: Valores e identidade da UE..... 230

Módulo 3B: Não discriminação e equidade 231

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 232

Módulo 5B: Diálogo..... 233

Percurso de aprendizagem mista B 236

Reunião nacional FTF 236

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 236

Módulo 2B: Valores e identidade da UE..... 236

Módulo 3B: Não discriminação e equidade 236

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 237

Módulo 5B: Diálogo..... 237

Eu assíncrono 237

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 237

Módulo 2B: Valores e identidade da UE..... 238

Módulo 3B: Não discriminação e equidade 238

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros 238

Módulo 5B: Diálogo..... 239

Pessoal assíncrono 239

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 239

Módulo 2B: Valores e identidade da UE 240



Módulo 3B: Não discriminação e equidade..... 240

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros..... 241

Módulo 5B: Diálogo 242

Aprendizagem presencial Percurso B 243

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais 243

Módulo 2B: Valores e identidade da UE 244

Módulo 3B: Não discriminação e equidade..... 246

Módulo 5B: Diálogo 248

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM B

Avaliação dos Módulos 1 e 2 250

Avaliação para o Módulo 3 250

Avaliação dos Módulos 4 e 5 253

GRADE C comunicação sustentável - formação profissional

MÓDULO 1C: Direitos Humanos e Valores Universais

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 256

Conceitos-chave 257

1. Direitos humanos e valores universais no contexto global 257

2. Defesa e implementação dos direitos humanos 260

3. Direitos humanos na era digital..... 263

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)..... 266

MÓDULO 2C: Valores e identidade da UE

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 268

Conceitos-chave 268

1. Identidade: étnica, nacional e europeia 268

2. Valores da UE – Educação inclusiva..... 271

3. Identidade e valores dos professores europeus: educação democrática 274

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)277



MÓDULO 3C: Não discriminação e equidade

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 280

Conceitos-chave..... 280

1. O respeito pela diversidade 280

2. O caminho da não discriminação 283

3. A importância de alcançar consenso em grupos diversos 286

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 288

MÓDULO 4C: Compreender a nós próprios e aos outros

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 292

Conceitos-chave..... 292

1. Compreender-se a si mesmo 293

2. Compreender os outros 296

3. Compreender a conexão com os outros 298

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 301

MÓDULO 5C: Diálogo

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)..... 304

Conceitos-chave..... 304

1. Competências de diálogo empático 304

2. Competências de resolução de problemas e conflitos 306

3. Competências de cooperação 308

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)..... 310

VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Percurso de aprendizagem virtual C..... 313

Síncrono UE 313

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais 313

Módulo 2C: Valores e identidade da UE..... 313

Módulo 3C: Não discriminação e equidade 314



Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros.....	314
Módulo 5C: Diálogo	314
Pessoal assíncrono	315
Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais	315
Módulo 2C: Valores e identidade da UE	316
Módulo 3C: Não discriminação e equidade.....	316
Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros.....	317
Módulo 5C: Diálogo	321
Percurso de aprendizagem combinada C	326
Reunião nacional FTF.....	326
Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais	326
Módulo 2C: Valores e identidade da UE	326
Módulo 3C: Não discriminação e equidade.....	327
Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros.....	327
Módulo 5C: Diálogo	327
Síncrono UE.....	328
Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais	328
Módulo 2C: Valores e identidade da UE	328
Módulo 3C: Não discriminação e equidade.....	329
Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros.....	329
Módulo 5C: Diálogo	329
Pessoal assíncrono	330
Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais	330
Módulo 2C: Valores e identidade da UE	331
Módulo 3C: Não discriminação e equidade.....	332
Módulo 4C: Compreender a nós próprios e aos outros.....	332
Módulo 5C: Diálogo	334



Presencial Percurso de aprendizagem C.....	335
Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais.....	335
Módulo 2C: Valores e identidade da UE.....	336
Módulo 3C: Não discriminação e equidade	337
Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros	337
Módulo 5C: Diálogo.....	339

AValiação dos Resultados de Aprendizagem C

Avaliação integrada de todos os módulos	340
Avaliação dos Módulos 1 e 2	340
Avaliação do Módulo 3	341
Avaliação dos Módulos 4 e 5	344

Anexos

Anexo 1: Glossário	346
Anexo 2: Objetivos de aprendizagem por módulo	357
Anexo 3: Resultados de aprendizagem por ano letivo.....	358
Anexo 4: Competências digitais integradas globais	359



PREFÁCIO

Nós, o consórcio europeu da TASC, uma academia de professores focada na comunicação sustentável, temos o orgulho de apresentar o nosso Manual do Formador de Professores (TTM) para o programa de formação conjunto da UE de 20 ECTS que estamos a desenvolver.

O TTM foi concebido para formadores de professores do ensino pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (idades entre os 5 e os 18 anos).

O TTM é o resultado de um ano de cooperação entre os diferentes parceiros do projeto TASC. Em 2023, o projeto TASC foi aprovado pela Comissão Europeia, permitindo-nos realizar o nosso sonho.

O objetivo geral do Manual de Formação de Professores é formar formadores de professores para que possam formar professores de formação inicial e contínua em competências de comunicação sustentável e competências digitais (DC).

Este documento apresenta uma introdução, o TTM nível A sobre comunicação sustentável inicial, o nível B sobre comunicação sustentável contínua e o nível C sobre comunicação sustentável profissional.

Expressamos a nossa sincera gratidão a todos os parceiros pelo seu envolvimento, empenho e contribuição. Desenvolver um programa de formação conjunto da UE é um desafio significativo.

Como os professores são os pilares da sociedade, pretendemos dotá-los de competências em «*comunicação sustentável*» de forma transversal. Estamos convencidos de que este programa de formação conjunto da UE será um catalisador educativo neste século XXI, repleto de desafios.

A comunicação sustentável é uma competência transversal vital para os professores, com impacto no seu trabalho, na sua vida e no futuro do planeta. É uma competência-chave para o futuro no Espaço Europeu da Educação, promovendo a inclusão, a diversidade, a responsabilização e a cooperação.

A TASC dota os professores atuais e futuros das competências necessárias para se tornarem professores reflexivos e ágeis, capazes de prevenir, reduzir ou eliminar a violência, a discriminação, a polarização, a exclusão e o *bullying* nas escolas e na sociedade, e de promover mudança.



Os professores desenvolvem um sentido mais profundo da identidade e dos valores da UE através da formação em competências de comunicação e ação não violenta, intercultural e restauradora, contribuindo assim para a cooperação na aprendizagem ao longo da vida.

A comunicação sustentável na educação promove uma sociedade ética, inclusiva e aberta, que incentiva o diálogo, a participação e ações em prol de um futuro mais justo e sustentável.

Acreditamos na mudança social através dos professores; vamos contribuir com a «*comunicação sustentável*».

Com gratidão

Atenciosamente

Consórcio TASC

30 de junho de 2025



INTRODUÇÃO

O Manual do Formador de Professores em poucas palavras

O Manual de Formação de Professores foi concebido para ajudar os formadores de professores a dotar os futuros e atuais professores de competências de comunicação sustentável e de competências digitais (CD), fornecendo um recurso abrangente para a implementação de um programa de formação em comunicação sustentável de 20 ECTS.

O Manual de Formação de Professores consiste numa introdução geral e em materiais de ensino/aprendizagem concebidos para desenvolver competências de comunicação sustentável dos formandos nos níveis A, B e C.

Na «Introdução», os leitores encontrarão um resumo do projeto TASC, a descrição da sua relevância, incluindo a análise das necessidades e os seus objetivos gerais e específicos.

Na secção «Especificação Curricular», é explicada a estrutura da formação. Começa com uma descrição de cinco conceitos (comunicação internacional, comunicação não violenta, comunicação restauradora e reflexão) que são considerados pré-requisitos para uma comunicação sustentável no projeto TASC. Os cinco conceitos são combinados com 11 competências selecionadas a partir do Quadro de Competências para a Cultura Democrática, desenvolvido pelo Conselho da Europa. Estas competências abrangem uma combinação de valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e compreensão crítica. As competências digitais relacionadas com a comunicação sustentável foram selecionadas a partir do Quadro Europeu de Competências Digitais (Quadro DigComp). O desenvolvimento de todas as competências selecionadas está consolidado em cinco módulos do programa de formação conjunta TASC. Os módulos são: Direitos Humanos e Valores, Valores e Identidade da UE, Não Discriminação e Equidade, Compreender-nos a Nós Próprios e aos Outros e Diálogo.

O programa de formação conjunta TASC está estruturado em três partes: nível inicial (nível A), nível contínuo (nível B) e nível profissional (nível C). Cada nível oferece um percurso de aprendizagem presencial, misto e virtual. Uma breve explicação sobre a estrutura e o calendário do programa de formação TASC pode ser encontrada na secção «*Especificação do Currículo*». Esta secção também apresenta aos leitores os procedimentos de avaliação e certificação. A secção «*Orientações Didáticas*» fornece uma visão geral dos métodos de ensino sugeridos.



A próxima secção apresenta outro resultado intelectual do projeto TASC - o Kit de Ferramentas para o Crescimento Pessoal e Profissional dos Professores. O Kit de Ferramentas para Professores (TTK) é uma coleção de instrumentos para professores, representando um conjunto de ferramentas, recursos e atividades de apoio para aprender, praticar e aplicar competências relevantes para a comunicação sustentável nas suas práticas profissionais. Ele complementa e «espelha» o Manual do Formador de Professores em termos dos conceitos-chave dos módulos e dos objetivos e resultados de aprendizagem.

O principal ambiente de e-learning para o projeto TASC é o *Moodle*, que fornece todas as atividades de aprendizagem alargadas, suplementos e recursos de apoio. A secção «*Moodle como ambiente de e-learning*» apresenta a estrutura e as secções da plataforma *Moodle*.

Nas secções seguintes, o leitor encontrará a descrição dos conceitos-chave e breves resumos das atividades de aprendizagem dos níveis A, B e C. Cada módulo começa com a lista de objetivos e resultados de aprendizagem esperados, três conceitos-chave e uma lista de referências. O nível A também inclui uma introdução a cada módulo. A descrição dos conceitos-chave fornece uma base teórica para atividades destinadas a desenvolver competências de comunicação sustentável. Cada conceito-chave é fundamentado e apoiado por uma lista de referências que podem ser utilizadas para leitura adicional.

Após os conceitos-chave dos cinco módulos, é apresentado um resumo de todas as atividades de aprendizagem na forma de um percurso de aprendizagem. Cada ano letivo oferece percursos de aprendizagem presenciais, mistos e virtuais. No final da descrição de cada ano letivo, é apresentada a descrição das avaliações dos resultados de aprendizagem. Há três avaliações no total para a conclusão das três séries: uma avaliação geral para os módulos 1 e 2, uma avaliação geral para os módulos 4 e 5 e uma avaliação separada para o módulo 3.

O Manual de Formação de Professores termina com os anexos, onde os leitores podem encontrar um glossário dos principais termos utilizados nos módulos, as tabelas que resumem os objetivos de aprendizagem por módulo, os resultados de aprendizagem por módulo e ano e a lista de competências digitais integradas globais.



Resumo do projeto TASC

Atualmente, as sociedades da UE enfrentam muitos desafios: aquecimento global, pandemia da COVID-19, desafios relacionados com a integração sociocultural de migrantes e refugiados, aumento da insegurança devido à guerra na vizinhança da UE, etc. Isto causa uma crescente polarização social e política nas sociedades e entre elas. Conforme afirmado no projeto Horizon 2020 BRAVE: «*construir resiliência às vulnerabilidades resultantes da polarização exigirá provavelmente maiores recursos educativos que abordem o que significa pertencer ao século XXI, para além do nativismo e do exclusivismo nacionalista*».

É necessário encontrar novas formas de formar e apoiar professores, formadores, educadores e dirigentes escolares competentes, motivados e altamente qualificados.

A academia de professores TASC, proporciona aos futuros e atuais professores as competências necessárias para se tornarem professores europeus reflexivos e ágeis, capazes de prevenir ou eliminar a violência, a discriminação, a polarização, a exclusão e o *bullying*. Resumimos estas competências como competências de comunicação sustentável. Introduzir a comunicação sustentável nas escolas pode ser o início da mudança social que desejamos.

A TASC visa, em primeiro lugar, desenvolver as competências dos professores em comunicação sustentável, inscrevendo-os num programa de formação conjunto de 20 ECTS sobre comunicação sustentável. A TASC pretende possibilitar e integrar plenamente modelos de mobilidade na formação inicial de professores e na educação profissional contínua, de uma forma ecológica e inclusiva. A TASC visa desenvolver uma parceria europeia sustentada e estruturada entre os prestadores de formação inicial de professores e de desenvolvimento profissional contínuo. Por último, a TASC pretende formular orientações para os decisores políticos implementarem a comunicação sustentável como uma competência transversal crucial para professores e formadores de professores.

O consórcio criado para a TASC envolve 12 parceiros, dos quais 11 são prestadores de formação inicial de professores e/ou desenvolvimento profissional contínuo de 7 países e 1 escola envolvida na formação de professores.

www.eutasc.eu



Relevância: PORQUÊ

1. Contexto e objetivos gerais

Contexto

Atualmente, as sociedades da UE enfrentam muitos desafios que causam uma crescente polarização social e política nas sociedades europeias e entre elas, o aumento da violência e a radicalização. A estabilidade da nossa nação, país, cidade, organização ou empresas, bairro ou escola da UE pode ser, e está cada vez mais, ameaçada pela polarização e pelo extremismo.¹

Em muitos aspetos, existe um paralelo entre a política e a pedagogia. O que está a causar problemas na grande cena internacional é também a preocupação ao nível do ensino quotidiano. A escola é uma pequena sociedade e, como a sociedade tem muitos desafios, vemos os mesmos desafios na escola. A polarização, os estereótipos e o pensamento binário conduzem à violência de diferentes formas e a conflitos para os professores, bem como para os alunos na Europa. Por exemplo, a polarização das diferenças sociais e educacionais na Alemanha leva a experiências de violência para professores e alunos: 59% de todos os professores inquiridos em 2016 na Alemanha relataram que a violência nas escolas tinha aumentado nos últimos cinco anos.⁽²⁾ Um outro problema neste contexto é o absentismo escolar, e sabe-se que a fobia escolar e a ansiedade de desempenho estão entre as razões.⁽³⁾

O inquérito em grande escala⁴ realizado na Flandres (Bélgica) mostra que cerca de um em cada dez jovens flamengos (com idades entre os 10 e os 17 anos) foi recentemente vítima ou autor de *bullying online*. O mesmo estudo revela também que os professores estão a solicitar formação adicional nesta área.

O relatório publicado pela UNESCO⁵ alerta para o facto de que o *bullying* escolar continua a ser um problema generalizado em todo o mundo. Mais especificamente, o *cyberbullying* é uma questão cada vez mais preocupante. Em todo o mundo, um em cada três estudantes (32%) foi vítima de *bullying* pelo menos uma vez no último mês. No que diz respeito a Espanha, a percentagem de estudantes vítimas de *bullying* foi, em média, de 15,4%. Além disso, a UNESCO Global Education

¹ Brandsma B. (2017) *Polarisation. Understanding the dynamics us versus them*. BB Media, Rotterdam.

² Forsa. (2016). *Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: Eigenverlag forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, p. 2.

³ Rotthaus, W. (2019). *Schulprobleme und Schulabsentismus*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, p. 123ff.

⁴ Pabian, S. & Vandebosch H. (2015). *An Investigation of Short-Term Longitudinal Associations Between Social Anxiety and Victimisation and Perpetration of Traditional Bullying and Cyberbullying*, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 15, 328-339.

⁵ UNESCO (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura..



O Relatório de Monitorização de 2020⁶ mostra que Espanha ainda tem trabalho a fazer no domínio da igualdade de género e da inclusão: apenas 10 % das personagens nos manuais escolares do ensino básico são mulheres e 0,6 % dos manuais de educação física do ensino básico publicados entre 2006 e 2013 incluíam pessoas com deficiência.

A polarização social na sociedade, indicada pelo índice de Gini, também tem impacto no sistema educativo. A educação, vista por muitos como um meio de promover a igualdade, funciona muitas vezes como uma fonte de desigualdade. Por exemplo, o grupo étnico cigano na Lituânia é um dos grupos mais marginalizados. Ao mesmo tempo, os indicadores educacionais das crianças ciganas na Lituânia são os mais baixos em comparação com outros grupos étnicos ou sociais⁽⁷⁾. A maior parte dos residentes do país sem educação básica pertence ao grupo étnico cigano (52%). Em comparação, a média nacional é de 16% ⁽⁸⁾.

As escolas e os professores podem até ser catalisadores do racismo, do pensamento «*nós contra eles*». Um estudo americano recente conclui que os professores são tão propensos a ter preconceitos raciais quanto os não professores e que tanto os professores como os não professores têm preconceitos raciais explícitos e implícitos a favor dos brancos.⁹ As disparidades étnicas e raciais nos resultados da educação, como notas em testes, têm sido uma questão central da investigação educacional. Investigações europeias também mostram que, na maioria das sociedades ocidentais, o desempenho académico dos alunos da maioria e das minorias étnicas varia⁽¹⁰⁾ e que a discriminação nas práticas de avaliação dos professores é um facto⁽¹¹⁾. Essas diferenças de desempenho entre crianças em idade escolar dão origem a mais desigualdades nas fases posteriores do seu percurso escolar, levando, em última instância, a oportunidades de vida desfavoráveis para os membros das minorias étnicas e raciais.⁽¹²⁾

O papel dos professores na Europa está sob pressão. Ainda há 50% dos professores que sentem que não conseguem responder ao desafio da diversidade. Para que as escolas promovam efetivamente a equidade, os professores devem receber formação para mudar ou mitigar os efeitos dos seus

⁶ UNESCO (2020).- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: all means all..

⁷ Kontvainė, V. (2020). The Roma Nationality persons situation in 2020. Diversity Development Group, Vilnius. Available at: http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2020/10/Rom%C5%B3-pad%C4%97tis-2020_TYRIMO-ATASKAITA_patikslinta-10-21.pdf

⁸ Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2019). Švietimo būklės apžvalga. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Available at.: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/10/Svietimo-bukles-apzvalga-2019-web.pdf>

⁹ Starck JG et al. (2020). Teachers are people too: examining the racial bias of teachers compared to other American adults, Educational Researcher, vol. 49 (4), 273-284.

¹⁰ OCDE. (2016). PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

¹¹ Meissel, K et al. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. Teaching and Teacher Education, 65, 48–60.

¹² Heath, A. F. et al. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. Annual Review of Sociology, 34(1), 211–235.



preconceitos, a fim de combater os estereótipos e a discriminação. Os professores sentem-se mal preparados para dialogar sobre temas em que diferentes pontos de vista diferentes se opõem abertamente, podendo levar a discussões. Os docentes sentem-se incapazes de lidar com temas sensíveis e mostram relutância em intervir.⁽¹³⁾ O envolvimento em diálogos interculturais abertos pode contribuir para uma atmosfera inclusiva na sala de aula/escola, podendo aumentar o sentimento de pertença dos alunos. Por sua vez, um maior sentimento de pertença está positivamente correlacionado com a tolerância e as competências democráticas.⁽¹⁴⁾

Como a escola é um local onde as crianças aprendem e desenvolvem a sua personalidade de forma holística (atitudes, valores, pensamento crítico, etc.), os professores – enquanto importantes atores sociais – questionam-se: como podemos educar as crianças com competências de empatia e compreensão, em vez de competências que levam à polarização? E como podemos viver esses valores e competências no nosso relacionamento diário com os alunos através da educação que proporcionamos?

A União Europeia promove a paz, o bem-estar dos seus cidadãos, a liberdade, a segurança e a justiça sem fronteiras internas. Combate também a exclusão social e a discriminação e reforça a coesão social e a solidariedade entre os países. Respeita a sua rica diversidade cultural e linguística. Os valores da UE⁽¹⁵⁾ são comuns numa sociedade em que prevalecem a inclusão, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a não discriminação. Estes valores são parte integrante do nosso modo de vida europeu: dignidade humana, liberdade, democracia e igualdade.

A questão mais importante para o futuro é: que cultura transmite a educação?

Como pode a educação europeia promover uma cultura enriquecedora que se concentre em parcerias pacíficas com cuidado, empatia e não violência? Há uma absoluta necessidade de nos compreendermos uns aos outros. O que está a causar problemas no grande cenário internacional é a preocupação no nível quotidiano do ensino, ou seja, como nos compreendemos uns aos outros. Como é que nós, enquanto professores, incorporamos e praticamos verdadeiramente as competências de inclusão, empatia e compreensão através do ensino e na construção de uma escola em conjunto com os alunos, pais, colegas e outras partes interessadas? Como podemos acelerar a transformação para uma Europa onde as pessoas se respeitem e confiem umas nas outras? Como podem as pessoas crescer como seres humanos pacíficos e não violentos? Como podem as escolas, os professores e os educadores fazer a diferença?

¹³ Göregen, m. S. & Cornelissen, E. (2020). "Dealing with controversial topics and peacebuilding in the classroom: the case of democratic dialogue examined by the principles of conflict resolution programs in education", Proceedings of the conference on education and new learning technologies, vol. 12 (1), 8283-8292.

¹⁴ Mazzoni D. et al. (2020) Civic participation and other interventions that promote children's tolerance of migrants. In: Balvin N., Christie D. (eds) Children and Peace. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham. Celeste L. et al. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colour blindness, and assimilationism assessed. Personality and Social Psychology Bulletin 45 (11).

¹⁵ <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/>



A Comissão Europeia pretende contar com professores europeus competentes e motivados, que beneficiem de uma formação inicial contínua e de alta qualidade, bem como de um desenvolvimento profissional eficaz ao longo das suas carreiras, incluindo a participação em redes e comunidades profissionais e a mobilidade de aprendizagem no estrangeiro.¹⁶

A Cimeira Europeia da Educação de 2019 também salientou a importância crucial dos professores. Sendo os professores os pilares do espaço europeu da educação, esta academia de professores visa apoiar o alargamento das suas competências e bem-estar em todas as fases das suas carreiras, desenvolvendo novos meios para formar e apoiar professores, formadores, educadores e dirigentes escolares competentes, motivados e altamente qualificados, e promover o seu desenvolvimento profissional contínuo e uma formação de professores de alta qualidade e baseada na investigação. Este foi o convite da Resolução do Conselho de 2019 para o desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação.

Uma educação e formação inclusivas e de alta qualidade, assim como a aprendizagem informal e não formal, dotam os jovens e os formandos de todas as idades das qualificações e competências necessárias para a sua participação significativa numa sociedade democrática, a compreensão intercultural e uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho. Desta forma, esta academia de professores contribuirá para a educação dos cidadãos europeus, que estarão melhor equipados com as competências essenciais (competências baseadas em conhecimentos e atitudes) necessárias numa sociedade em mudança dinâmica, cada vez mais móvel, multicultural e digital.

Para capacitar as pessoas com mais competências essenciais, reduzir o abandono escolar precoce e reconhecer as competências adquiridas através da aprendizagem formal, informal e não formal é essencial apoiar e facilitar a cooperação transnacional e internacional entre organizações no domínio da educação, facilitando desse modo a circulação de ideias e a transmissão de melhores práticas e conhecimentos especializados, bem como o desenvolvimento de capacidades digitais, contribuindo para uma educação de alta qualidade e reforçando a coesão social.

Objetivos gerais da academia de professores para uma comunicação sustentável

Os objetivos gerais da TASC podem ser resumidos da seguinte forma: Proporcionar aos futuros e atuais professores as competências necessárias para se tornarem professores europeus reflexivos e ágeis, capazes de prevenir, reduzir ou eliminar a violência, a discriminação, a polarização, a exclusão e o *bullying*. Os professores desenvolvem a identidade e os valores da UE através da formação em competências de comunicação e ação não violentas, interculturais e restauradoras,

¹⁶ https://eu.eventscloud.com/file_uploads/529067ba2ba463bb2cd0a067cd130360_D2-2-SAAVALATapio-TeachersintheEuropeanAreaPPT4Dec2020TS.pdf



contribuindo assim para a cooperação na aprendizagem ao longo da vida. Resumimos estas competências como competências de comunicação sustentável.

Em resumo, queremos que os professores se tornem competentes em «*comunicação sustentável*».

Com a TASC, definimos comunicação sustentável como um novo conceito inovador para escolas e sociedade (ver acima), que não deve ser confundido ou mal interpretado com outras definições de comunicação sustentável.¹⁷

A palavra sustentável na TASC (*Teacher Academy Sustainable Communication*) refere-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹⁸ da ONU, e em que a TASC se concentra em 4 p's. Em primeiro lugar, o foco está nas pessoas com o ODS 3 (foco no bem-estar), ODS 4 (educação de qualidade com foco na inclusão e aprendizagem ao longo da vida), ODS 5 (igualdade de género); em segundo lugar, na prosperidade com o ODS 10 (foco na não discriminação); em terceiro lugar, na paz (ODS 16) e, finalmente, na parceria para este objetivo (ODS 17).

2. Análise de necessidades e objetivos específicos

Análise de necessidades

A resposta do sistema educativo ao desafio da polarização social e da diversidade pode ser múltipla – a escola pode tentar ignorar este desafio, transformando assim os problemas causados pelas desigualdades sociais em desigualdades na escola, limitando a oportunidade dos alunos de atingirem o seu potencial educativo, dependendo das suas circunstâncias pessoais, sociais ou económicas, como origem socioeconómica desfavorecida, género, origem étnica, deficiências, etc. Outra resposta poderia ser uma consciência honesta das condições sociais em que o sistema educativo opera, assumindo a responsabilidade pelo papel da escola na reprodução ou eliminação das desigualdades sociais.

Por outro lado, abraçar a diversidade fundamental das pessoas, celebrar a diversidade cultural na escola e impedir que ela se torne uma fonte de desigualdade social pode enriquecer tanto o currículo escolar quanto a própria vida escolar.

Reconhecendo que lidar com as consequências das desigualdades sociais na escola envolve uma reforma multifacetada dos currículos, sistemas de avaliação, etc., o nosso projeto concentra-se num aspeto de uma escola inclusiva – a vida quotidiana da escola, abraçando a interação e a

¹⁷ <https://www.akademische-gesellschaft.com/en/research/topics/communications-trend-radar/sustainable-communications/>

¹⁸ <https://sdgs.un.org/goals>



comunicação entre alunos e professores, professores e pais e toda a comunidade escolar.

A comunicação está no centro do processo educativo, e todos os desafios que um professor enfrenta numa sociedade polarizada refletem-se na forma como comunica. Com base na nossa análise da investigação e da literatura (listadas abaixo), identificámos sete dificuldades que os professores e as escolas enfrentam como consequência de uma sociedade polarizada:

Como responder ao desafio da diversidade; como lidar com o pensamento «*nós contra eles*», os estereótipos, os preconceitos; como lidar com conflitos (de identidade) e questões politicamente ou socialmente sensíveis?

A conceção de cultura que surgiu nas décadas de 1970 e 1980 e prevalece atualmente tratava a cultura como uma espécie de fenómeno mental que se manifesta na interpretação da realidade pelos indivíduos. Reconhecia-se que a realidade cultural é construída e que a cultura é um campo de significados partilhados.

A cultura já não é identificada com o seu conteúdo, mas é vista como um processo dinâmico, diretamente relacionado com as identidades fluidas dos representantes da cultura. Assim, a cultura é um mecanismo para a criação, reprodução e atribuição de significados a vários fenómenos, ou seja, a cultura «*é interpretativa por natureza*».¹⁹ De acordo com um dos mais proeminentes representantes do paradigma simbólico-interpretativo, Clifford Geertz, a cultura é um sistema de «*estruturas de significado ou construção de signos, ou seja, símbolos, socialmente incorporados e, ao mesmo tempo, é um texto e um contexto no qual esses símbolos podem ser compreendidos e descritos*».²⁰ Os significados são adequadamente reconhecidos e comunicados apenas entre membros de uma determinada cultura. Desta forma, os limites de uma cultura coincidem com os limites dos significados que são comunicados, ou seja, com a comunidade na qual esses significados culturais são comunicados. Esta conceção «*semiótica*» da cultura e da comunidade afirma que nenhuma sociedade é vista como culturalmente homogénea, mas sim como heterogénea e multicultural, uma vez que uma sociedade é composta por várias comunidades que partilham com outras comunidades os mesmos elementos culturais e significados, mas que, ao mesmo tempo, produzem significados culturais específicos que são únicos para essa comunidade. Jonathan Friedman expressa-o de forma adequada: «*esta noção de identificar uma comunidade com a sua cultura definidora é particularmente importante, pois é a mais adequada para identificar a alteridade*».²¹

¹⁹ Hall, S. (ed.) (2002) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications, p.24.

²⁰ Čiubrinskas, V. (2007) *Socialinės ir kultūrinės antropologijos teorijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p.147

²¹ Friedman, J. (1995) *Cultural Identity & Global Process*. London: Sage Publications, p.72.

²⁸ Croizet, J.-C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M. & Millet, M. (2019) *Education and Social Class: Highlighting How the Educational System Perpetuates Social Inequality*. Jetten, J., Peters, K. (eds.) *The Social Psychology of Inequality*. Springer Cham, p. 139-152.



A cultura é transmitida através da formação de identidades, e as mudanças na cultura não são possíveis sem mudanças nas identidades. O Outro é a categoria de identidade que nos permite definir «o nosso próprio grupo» e «o grupo estrangeiro», «os estranhos», independentemente da base dessa noção – género, raça, classe social, etnia, etc. A alteridade é «o processo que empreendemos ao atribuir identidade ao "eu" através da atribuição frequentemente negativa de características ao "Outro"».⁽²²⁾ *Compreender e ter consciência destas raízes das hostilidades interculturais que podem surgir é muito importante para a implementação de uma comunicação sustentável e de uma cultura não violenta na escola.*

*A comunicação é geralmente definida como a troca de significado.*²³ *Assim, uma comunicação intercultural bem-sucedida requer certas habilidades: compreensão do papel da cultura na criação da identidade das crianças; conhecimento dos fatores de diferenciação sociocultural, como raça*²⁴ *, etnia*²⁵ *, idade, (in)capacidade, afiliação religiosa, idioma e nacionalidade, ou seja, pertencer ou não a um determinado país (como no caso dos refugiados). O género e a orientação sexual são fatores muito importantes de diferenciação sociocultural. É particularmente importante sublinhar que as diferenças culturais também são geradas pelo contexto socioeconómico e pela filiação de classe*⁽²⁶⁾ *; estar ciente das implicações das categorizações culturais para a comunicação intercultural e para a justiça social*⁽²⁷⁾ *; multiperspectividade cultural; consciência do papel que a educação e a escola desempenham no processo de estratificação social e da responsabilidade do professor em reduzir as consequências da desigualdade social na escola*⁽²⁸⁾ *; autorreflexão sobre os próprios preconceitos culturais; autoexame da diferença entre crenças e ações – se os valores e crenças de cada um sobre igualdade estão alinhados com os comportamentos reais; resiliência cultural; gestão de conflitos interculturais.*

Embora já no Relatório Delors (UNESCO) de 1996, a educação formal fosse criticada por enfatizar certos tipos de conhecimento em detrimento de outros que são essenciais para sustentar o

²² Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Londres e Nova Iorque: Routledge, p. 244.

²³ Nunez, C., Nunez, R., Popma, L. (2014) *Intercultural Sensitivity: From denial to intercultural competence*, Koninklijke Van Gorcum.

²⁴ Welburn, J. S. *Racial boundaries and persistent inequality: the case of African Americans* (2015). Vertovec, S. (ed.) *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. London and New York: Routledge, p. 188-190.

²⁵ Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford, UK: Oxford University Press.

²⁶ Vertovec, S. (ed.) *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. London and New York: Routledge.

²⁷ Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. London and New York: Routledge, p. 141.



desenvolvimento humano, como aprender a viver em conjunto²⁹, numerosos estudos mostraram que um número significativo de professores ainda expressa a necessidade de desenvolver as suas competências para ensinar em salas de aula multiculturais³⁰.

Como dialogar com crianças, colegas, pais e partes interessadas e parceiros externos

Envolvimento da família é fundamental para o sucesso dos alunos, resultando frequentemente em melhor assiduidade, melhor comportamento em casa e na escola e melhor desempenho académico.³¹ No entanto, os professores relatam altos níveis de ansiedade nos seus encontros com as famílias, uma vez que lidam com relações complexas e carregadas de emoção.³² Em particular, o envolvimento da família é um desafio significativo para os novos professores, que recebem uma preparação limitada sobre o tema durante a sua formação inicial.³³

Estudos sugerem que, quando o envolvimento familiar é abordado nos currículos de preparação de professores, o foco geralmente recai sobre os aspectos mais técnicos do tema. Os cursos tendem a enfatizar habilidades de comunicação, reuniões entre pais e professores, organização de voluntários, questões relacionadas à primeira infância e educação especial, e teorias de parceria.³⁴ Na verdade, a ampla gama de atividades e contextos descritos sugere que uma nova ênfase na construção de relacionamentos está lentamente começando a substituir abordagens mais técnicas.³⁵ A investigação em grande escala financiada pela União Europeia INCLUD-ED, Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa a partir da Educação (Comissão Europeia, FP6, 2006-2011) identificou a comunicação intercultural e não violenta como sendo a mais importante na criação de um diálogo entre crianças, colegas, pais e partes interessadas.

Para estabelecer uma comunicação intercultural e não violenta, são necessárias competências específicas.

Por exemplo, a empatia é definida como a capacidade de compreender os sentimentos e as emoções de outra pessoa.

²⁹ Delors, J. et al. (1996) *Learning: The treasure within*. Paris, UNESCO. In *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Rethinking Education: Towards a global common good?* (2015) UNESCO Publishing, p.39.

³⁰ Ver, por exemplo, Centeno, C. (ed.) (2021) *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*. Vol. 3: *Assessment guidelines for teacher education and training practices on intercultural and democratic competence development*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

³⁰ See e.g. Centeno, C. (ed.) (2021) *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*. Vol. 3: *Assessment guidelines for teacher education and training practices on intercultural and democratic competence development*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

³¹ Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform*. National Policy Forum for Family, School, & Community Engagement. Harvard Family Research Project, as cited in, Evans, M. P. (2013).

³² Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation*. New York, NY: Random House, as cited in, Evans, M. P. (2013).

³³ Markow, D., & Martin, S. (2005). *The MetLife survey of the American teacher, 2004–2005: Transitions and the role of supportive relationships*. New York, NY: MetLife, as cited in, Evans, M. P. (2013).

³⁴ Flanigan, C. B. (2007). *Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups*. *The School Community Journal*, 17, 89–110, as cited in, Evans, M. P. (2013).

³⁵ Evans, M. P. (2013). *Educating preservice teachers for family, school, and community engagement*. *Teaching Education*, 24(2), 123–133. Henderson & Mapp, 2002; Weiss, Lopez, & Rosenberg, 2010.



situação a partir da sua perspetiva. A investigação mostra que a empatia motiva o altruísmo e está positivamente relacionada com comportamentos pró-sociais e negativamente com a agressividade.³⁶

O conhecimento e a compreensão crítica de si mesmo são cruciais para a comunicação intercultural e não violenta. A autoconsciência é a capacidade de reconhecer as emoções, sensações corporais e pensamentos, e as formas como influenciam a maneira como reagimos, o que implica ter uma maneira de olhar para si mesmo com aceitação/reconhecimento, e a vontade e o desejo contínuo de trabalhar para estabelecer tudo isso. A autoconsciência foi definida com a ajuda do conceito de autoestima. O desenvolvimento da autoestima está ligado à necessidade existencial básica do ser humano de se sentir importante quando em contacto com outras pessoas.

Para adaptar a comunicação intercultural e não violenta nas comunidades, importa que valores específicos sejam promovidos e desenvolvidos. A abertura à alteridade cultural e a outras crenças, visões de mundo e práticas pode ser o aspecto fundamental. Um ponto central no desenvolvimento da competência intercultural é que uma melhor compreensão das outras pessoas melhora a compreensão da própria cultura e identidade. Dito de outra forma, a compreensão intercultural crítica envolve um processo contínuo de autorreflexão, no qual a percepção de si mesmo (a identidade) é constantemente (re)definida nas relações com os «outros».⁽³⁸⁾

Em resumo, os professores que recebem uma preparação limitada sobre o envolvimento familiar durante a sua formação inicial enfrentam desafios significativos. É necessário incluir uma ampla gama de atividades para construir o diálogo com as crianças, os colegas, os encarregados de educação e os parceiros externos.

A comunicação intercultural e não violenta é crucial para esse diálogo. Além disso, é essencial ensinar aos alunos e professores habilidades como empatia, compreensão de si mesmo e abertura à alteridade cultural e às crenças dos outros.

Como contribuir e criar um ambiente seguro para a vida e a aprendizagem na sala de aula e na escola

De acordo com o psicólogo Americano Abraham Maslow, a necessidade de segurança é uma das as necessidades básicas dos seres humanos e deve ser satisfeita antes que qualquer atividade social ou cognitiva produtiva possa ocorrer. A sensação de segurança na escola está correlacionada com o nível de desempenho académico.³⁹ Portanto, para que o professor transmita o seu conteúdo de ensino de

³⁶ Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial behaviour*. In N. Eisenberg (Ed.) and W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6th ed (pp. 646–718) New York: Wiley.

³⁷ Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Copenhagen: Hans Reitzels forlag.

³⁸ Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Sage.

³⁹ Gronna, Sarah S.; Chin-Chance, Selvin A. (1999) *Effects of School Safety and School Characteristics on Grade 8 Achievement: A Multilevel Analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research.



modo eficaz, o professor deve ser capaz de refletir e usar ferramentas para criar um ambiente de segurança para cada aluno individualmente. Um espaço de aprendizagem seguro não só faz com que os alunos se sintam menos vulneráveis, como também os motiva mais a participar nas atividades e a desenvolver as capacidades e competências necessárias para o cidadão do século XXI.

Para preparar um aluno para os desafios da vida adulta, os adultos que os educam devem compreender as competências necessárias para o mundo dinâmico do século XXI. A Organização Mundial da Saúde define competências para a vida que são relevantes em todas as culturas e contribuem para o bem-estar de um adulto: tomada de decisões e resolução de problemas, pensamento criativo e pensamento crítico, comunicação e competências interpessoais, autoconsciência e empatia, lidar com as emoções e lidar com o stress. Estas competências são especialmente necessárias para os professores, porque preparam os alunos para a vida adulta, não só através da educação direta, mas também, e talvez especialmente, através da vivência dessas competências e, assim, dando o exemplo.

Essas competências coincidem em grande parte com as competências exigidas pelo mercado de trabalho para que um potencial funcionário se adapte com sucesso e prospere no mercado de trabalho: aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem, resolução de problemas complexos, criatividade, originalidade e iniciativa, liderança e influência social, resiliência, tolerância ao stress e flexibilidade.⁴¹ Em resumo, é óbvio que o cidadão de sucesso do século XXI deve ser emocionalmente alfabetizado, autorreflexivo e pronto para se adaptar a diversas situações da vida. Para satisfazer as expectativas desta sociedade, os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver essas competências, como também devem ser colocados num ambiente educativo propício ao desenvolvimento dessas competências sensíveis, ou seja, o ambiente educativo deve ser emocional e fisicamente seguro. Desta forma, as competências emocionais e sociais «soft» serão promovidas através de interações e cooperação seguras e respeitosa na sala de aula.

Os professores, a fim de desenvolverem a sua literacia emocional, necessária para responderem eficazmente aos desafios da sala de aula, devem prestar atenção ao fomento da autoconsciência, especialmente no reconhecimento de sentimentos estigmatizados e desagradáveis, como raiva, hostilidade, etc. Desta forma, o professor torna-se não só mais consciente de si mesmo, mas também mais bem equipado para controlar ações e reações. Ter uma boa compreensão e reflexão

40 World Health Organization (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Approaches for schools*. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

41 Whiting K. (2020) These are the top 10 job skills of tomorrow - and how long it takes to learn them. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>



do seu estado emocional pode ter um enorme impacto na aprendizagem dos alunos, no clima emocional da escola e, em geral, na qualidade da educação.⁴²

A literacia emocional do professor está fortemente ligada às suas prioridades no contexto educativo. O professor que compreende a importância da literacia emocional e do bem-estar emocional dos sujeitos do processo educativo terá mais probabilidades de criar contextos educativos emocionalmente favoráveis, o que inclui a orientação para as competências de cooperação dos alunos (em vez da competição), o reforço da autoestima dos alunos e o feedback personalizado.⁴³

Para além do facto de um ambiente favorável à aprendizagem emocional poder ajudar os alunos a mobilizar as suas capacidades cognitivas, o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como tolerância, empatia, cooperação e controlo emocional, também pode ser uma forma eficaz de reduzir o *ciberbullying*.⁴⁴

De modo geral, os desafios contemporâneos da globalização e da abertura a diferentes culturas exigem que os educadores, especialmente aqueles que trabalham em escolas e têm a responsabilidade de moldar as competências das futuras gerações, sejam capazes de refletir sobre si mesmos e, com isso, promover o respeito e atitudes respeitosas em relação à diversidade nas suas salas de aula.

Em suma, os dados da investigação mostram que a sensação de segurança no ambiente de aprendizagem é extremamente importante não só para atingir os objetivos educativos, mas também para formar as competências sociais do aluno e moldar atitudes de confiança que podem ser transferidas para a vida quotidiana. O papel do professor na criação de um ambiente seguro começa com a sua capacidade de refletir sobre os seus próprios preconceitos pessoais, especialmente aqueles que podem se tornar uma barreira para as relações respeitosas e a atitude de cooperação que, por sua vez, tornam as crianças mais envolvidas nas atividades de ensino.

Como lidar com competências socioemocionais deficientes na sala de aula e na escola

O ambiente escolar é muito orientado para os objetivos de alcançar altos padrões académicos. Nos últimos anos, tornou-se mais claro que os resultados académicos não são o único resultado que as

42 Schutz, A.P. e Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. NY: Springer.

43 Ganai, Y. M., Mudasir, H. (2018). *Personality Characteristics, Attitude and Emotional Intelligence Among Secondary Level Teachers*. Hamburg: Anchor Academic Publishing. , p.

44 Burns T., Gottschalk F. (2019). *Educating 21st Century Children. Emotional Well-Being in the Digital Age*. OECD.



escolas têm de alcançar para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos maduros e bem-sucedidos. Cada vez mais os sistemas educativos estão a tentar incluir o desenvolvimento socioemocional como um dos fatores-chave do progresso dos alunos.

É importante enfatizar que as emoções dos professores e a sua capacidade de reconhecê-las e geri-las podem tanto ajudar como prejudicar o processo educativo. As emoções dos professores podem ser vistas como uma ferramenta educativa que um professor com elevada inteligência pode utilizar para garantir o sucesso do processo educativo, enquanto os professores com menor inteligência emocional (ou menor consciência emocional) podem utilizar as emoções para dificultar a consecução dos objetivos educativos. Através de altas competências emocionais, os professores podem criar relações empáticas e culturalmente sensíveis com os seus alunos, podendo catalisar o processo de desenvolvimento dos alunos.

É muito mais fácil para um professor com alta inteligência emocional criar uma relação positiva e estimulante com um aluno, para compreender melhor o que está a acontecer com a psique do aluno num determinado momento. A alta inteligência também incentiva o professor a refletir constantemente sobre a sua própria experiência emocional, a fim de sentir que as aulas são enriquecidas com experiências contemporâneas e transformadoras. ⁽⁴⁵⁾Um professor com alta inteligência emocional é mais sensível ao que está a acontecer no ambiente e pode usar com sucesso as informações ambientais para melhorar o processo educativo.

Como já mencionado, olhando para as últimas previsões do mercado de trabalho, fica claro que as competências emocionais são de particular importância para os trabalhadores do futuro (os alunos de hoje). Eles não só precisarão ser capazes de trabalhar em equipa e cooperar, mas também ter competências de resiliência psicológica, ou seja, saber como lidar com situações de crise que surgem todos os dias. O professor precisa de ter adquirido essas competências de resiliência para poder transmiti-las ao aluno, seja pelo exemplo ou pela transmissão de conhecimentos. A capacidade do professor de orientar e orientar os alunos para liderarem o seu crescimento pessoal é essencial para desenvolver essas competências emocionais. ⁽⁴⁶⁾

Em resumo, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos é, em primeiro lugar, da responsabilidade do professor. Dados de investigação mostram que professores com literacia emocional estão mais inclinados a integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos seus alunos no seu currículo. O desenvolvimento das competências socioemocionais começa com a reflexão do professor sobre as suas próprias relações com os aspetos emocionais da sua vida e uma maior autoconsciência.

⁴⁵ Allen, V. (2014). *Compreender e apoiar o comportamento através da inteligência emocional. Um guia crítico para professores do ensino secundário*. Northwich: Critical Publishing.

⁴⁶ Allen, V. (2014). *Understanding and Supporting Behavior Through Emotional Intelligence. A Critical Guide for Secondary Teachers*. Northwich: Critical Publishing.



de como incluir esses aspetos no processo educativo, para que os alunos possam beneficiar deles, incentivando-os a refletir sobre si mesmos, a serem mais conscientes de si próprios e a transferirem o conhecimento para as suas relações através de uma comunicação respeitosa e cooperativa.

■ Como crescer no desenvolvimento de competências sociais

As competências de comunicação podem ser definidas como a transmissão de uma mensagem que envolve o entendimento comum entre os contextos em que a comunicação ocorre. ⁴⁷As competências de comunicação são consideradas vitais para trabalhar como professor profissional. Além disso, as competências de comunicação do professor são importantes para a transmissão da educação aos alunos. Além disso, pesquisas indicam que, para ensinar competências sociais e emocionais às crianças, os funcionários da escola também precisam ser treinados nessas competências. A formação e a orientação dos professores não só ajudam a garantir o compromisso e a implementação de qualidade, como contribuem para a competência social e emocional dos próprios professores, facilitando uma cultura de sala de aula que promove a aprendizagem e a prática de competências sociais e emocionais como um processo quotidiano na sala de aula. A investigação indica que os estudantes de pedagogia têm uma falta de competências de comunicação, mesmo no último ano de estudos.

As competências de comunicação não violenta, empática e solidária são desenvolvidas em paralelo com as competências de pensamento crítico, escuta ativa e resolução de conflitos. O pensamento crítico é a capacidade de formular perguntas, analisar perspetivas e práticas utilizando critérios explícitos. É uma capacidade que ajuda a distinguir opiniões de factos. O pensamento crítico implica reconhecer os nossos próprios preconceitos e estar ciente de como a nossa formação cultural afeta a nossa perceção e compreensão. Já a escuta ativa é definida como a capacidade de se concentrar totalmente não apenas no que está a ser dito, mas também em aspetos não verbais, como linguagem corporal, tom de voz, expressões faciais, etc. Envolve estar totalmente presente, não interromper, não presumir que já sabe o que está a ser dito, fazer perguntas cuidadosas e identificar inconsistências entre mensagens verbais e não verbais. A escuta ativa é uma forma importante de aprender sobre várias crenças e comportamentos culturais, formas de comunicação e subtilidades de significado. Além disso, lidar de forma construtiva com conflitos é a capacidade de mapear conflitos para identificar as necessidades reais que estão por trás do que está a ser dito

⁴⁷ Agliatti A. et al. (2020). *Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School*. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, project "Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems", Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/343290344_Toolkit_for_Assessing_Social_and_Emotional_Skills_at_School

⁴⁸ Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). *Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success*. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.



e encontrar uma solução comum que satisfaça as necessidades de todas as partes envolvidas. Implica a vontade de ver os outros como iguais e encontrar soluções que beneficiem todos – ser proativo, em vez de reativo. Numa perspetiva intercultural, isso significa afastar-se conscientemente da dicotomia «*nós contra eles*». Requer conhecimento sobre especificidades culturais, comportamentos e estilos de comunicação, bem como a compreensão de que os cidadãos individuais não são responsáveis pelas ações do seu governo. Mas, acima de tudo, requer abertura para o diálogo intercultural. Os conflitos podem levar à transformação social se forem vistos num quadro positivo, com potencial para produzir mudança e crescimento. A transformação de conflitos não significa encontrar soluções rápidas, mas investir energia nas relações e nas estruturas sociais para gerar um compromisso de longo prazo com a mudança, a igualdade e a justiça social⁽⁴⁹⁾.

■ Como melhorar o desenvolvimento das competências digitais

O papel das competências digitais no desenvolvimento das sociedades contemporâneas a nível geopolítico e dos cidadãos a nível pessoal nunca foi tão importante como agora. Quanto mais os processos são digitalizados, mais as pessoas precisam de melhorar as suas competências digitais para se adaptarem. Na Europa, mais de 90% das funções profissionais exigem um nível básico de conhecimentos digitais, tal como exigem competências básicas de literacia e numeracia. A utilização do digital está a espalhar-se por todos os setores, desde os negócios aos transportes e até à agricultura. No entanto, cerca de 42 % dos europeus não possuem competências digitais básicas, incluindo 37 % da população ativa⁽⁵⁰⁾. Na era digital, possuir competências digitais não é uma opção, mas sim um requisito para um cidadão que deseja participar ativamente no mercado de trabalho e exercer plenamente os seus direitos.

E não é só isso. Grande parte da nossa comunicação ocorre através de tecnologias digitais. A comunicação digital não só molda a nossa compreensão da vida quotidiana, como também influencia as nossas atitudes, afeta a nossa identificação com grupos de pessoas com ideias semelhantes e influencia as nossas escolhas comportamentais na vida real. É por isso que, embora a comunicação se tenha tornado mais conveniente, traz consigo o desafio de sermos afetados pela desinformação quando a literacia digital (especialmente a literacia mediática) é baixa.

Além disso, a necessidade do mercado de trabalho por funcionários com conhecimentos digitais está a crescer exponencialmente. Muitos serviços públicos estão a ser digitalizados. O papel das escolas

⁴⁹ Nestian Sandu, O., Lyamouri-Bajja, N. (2018). T-Kit 4 Intercultural learning. Council of Europe and European Commission. Retrieved from [37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32 \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/tk4/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32/coe.int)

⁵⁰ Competências digitais (2022) Shaping Europe. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-comp>

em preparar os alunos para uma adaptação bem-sucedida à sociedade digitalizada torna-se fundamental. Esta é uma das razões pelas quais o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), uma iniciativa política renovada da União Europeia (UE), visa promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital de alto desempenho e melhorar as competências e aptidões digitais para a transformação digital. Os desafios da pandemia da Covid-19 apenas reforçaram a compreensão da necessidade de melhorar as competências digitais para participar mais eficazmente em atividades educativas⁽⁵¹⁾. Um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2018 revelou que, em média, menos de 40 % dos educadores em toda a UE se sentiam preparados para utilizar tecnologias digitais no ensino⁽⁵²⁾. Isto pode significar que os professores europeus não têm competência e/ou confiança para utilizar tecnologias digitais de forma eficaz na educação das crianças.

Desenvolver e/ou melhorar a literacia digital num contexto educativo é uma tarefa desafiante, porque a competência digital é um conceito amplo que abrange vastos conhecimentos, competências e atitudes específicas. A Comissão Europeia recomenda o Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp) para uma melhor compreensão da estrutura e do conteúdo da competência digital. De acordo com este quadro, existem cinco áreas de competências a desenvolver: literacia da informação e dos dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança digital e resolução de problemas.

E embora a literacia digital seja um amplo espectro de competências a abranger, é importante concentrar-se em alguns desafios digitais que não só prejudicam a comunicação pessoal, mas também influenciam crises políticas, que, por sua vez, podem tornar-se ameaças à estrutura democrática das sociedades. Como demonstraram a crise da pandemia da Covid-19 e a guerra na Ucrânia, as sociedades ocidentais têm enormes problemas com a baixa literacia mediática, ou seja, com a capacidade dos utilizadores de informação em selecionarem informações verdadeiras e utilizá-las de forma sensata. De acordo com o Eurostat, apenas cerca de 23 % das pessoas que vivem na UE verificam as informações encontradas em sites de notícias online ou nas redes sociais⁽⁵⁴⁾. Isto é motivo de preocupação, porque as informações que utilizamos influenciam as nossas atitudes, que, por sua vez, podem ter um grande impacto na forma como vemos outras pessoas e na forma como avaliamos os acontecimentos.

⁵¹ Digital Education Action Plan (2021-2027). Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>

⁵² OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Obtido em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

⁵³ DigComEDu Framework. Retrieved from: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

⁵⁴ Eurostat. (2021) How many people verified information in 2021. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211216-3>



Um dos objetivos do Plano de Ação Europeu para a Educação Digital, mais especificamente, é melhorar a literacia digital, incluindo o combate à desinformação. Esse é o sentido para o qual devemos direcionar os nossos esforços. As competências digitais, especialmente a literacia digital e informacional, são extremamente importantes na era da informação, especialmente para os professores, que não só partilham os seus conhecimentos profissionais com os alunos, mas também moldam as suas atitudes e valores. Quanto melhor for a capacidade do professor para utilizar os canais de comunicação e os dados adequados, maiores serão as hipóteses de os alunos obterem conteúdos educativos adequados, mas também aprenderem a filtrar os conteúdos digitais *online* utilizando as competências que adquirem nas escolas. Ao mesmo tempo, boas competências de literacia mediática servem como medida preventiva para combater o discurso de ódio, as narrativas desumanizantes e as ameaças aos valores e processos democráticos.

O quadro DigComp acima mencionado oferece uma versão do DigiCompEdu que visa especificamente ajudar os professores a reconhecer e desenvolver sistematicamente as suas competências digitais no processo educativo. Existem 6 áreas e 22 competências digitais fundamentais definidas. Duas das áreas (Envolvimento Profissional e Capacitação dos Alunos) estão fortemente relacionadas com as capacidades dos professores para criar uma atmosfera de aprendizagem e um contacto adequados. São enfatizadas competências como a colaboração profissional, práticas reflexivas, inclusão, diferenciação e envolvimento ativo dos alunos.

O DigCompEdu tem uma ferramenta de autorreflexão chamada SelfieForTeachers, que se baseia na estrutura DigCompEdu e permite aos professores compreender melhor quais as competências digitais e em que nível já as possuem, e quais as que precisam de ser melhoradas⁽⁵⁵⁾. É uma ferramenta online para ajudar os professores do ensino básico e secundário a refletir sobre como estão a utilizar as tecnologias digitais na sua prática profissional.

O desenvolvimento de competências digitais é um processo que requer muitos recursos. Mas as competências digitais podem ser uma ferramenta útil para uma pessoa otimizar os seus desafios diários, não sendo o objetivo em si.

Boas competências digitais podem ajudar uma pessoa a navegar na selva de informações e a filtrar com sucesso os factos da ficção. A desinformação e as notícias falsas são utilizadas para criar e manter tensões a nível social e interpessoal, razão pela qual é muito importante que todos os cidadãos tenham literacia digital. As escolas são o local ideal para se concentrar no professores a compreender os desafios do mundo digital e os transmitam adequadamente aos seus alunos. Isso ajuda não só a prevenir tensões e discursos de ódio, intolerância, mas também reforçar a compreensão das ameaças aos valores democráticos. Os professores com literacia digital começam por refletir sobre as suas competências digitais e os seus hábitos de utilização de conteúdo digital.

⁵⁵ SELFIE for Teachers. Retrieved from: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>



desenvolvimento dessas competências de literacia digital. Mas é importante que sejam os comunicação respeitosa e inclusiva na sala de aula baseia-se na capacidade do professor de utilizar eficazmente as ferramentas digitais.

■ Como otimizar a cooperação sustentável no espaço europeu da educação

A fim de otimizar a cooperação sustentável no Espaço Europeu da Educação, todos os países participantes devem partilhar os mesmos valores fundamentais. Consideramos que esses valores devem estar em consonância com os tratados mais importantes ratificados na União Europeia.

Por exemplo, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos reafirma a crença nas liberdades fundamentais que são a base da justiça e da paz no mundo e que são melhor mantidas, por uma democracia política eficaz e, por outro, por uma compreensão comum e observância dos direitos humanos dos quais dependem. Consideramos que os direitos garantidos pela convenção, tais como a vida, a liberdade, um julgamento justo, a educação, a participação em eleições livres, o casamento e a constituição de família, o respeito pela família e pela vida privada, a proteção da propriedade, a abolição da pena de morte e a liberdade contra a tortura e a escravidão, o pensamento, a consciência e a religião, a expressão e a opressão.

Além disso, os parceiros europeus na área da educação devem concordar em garantir os direitos e a segurança dos grupos mais vulneráveis da sociedade. Por exemplo, reconhecer a Lei sobre a violência contra as mulheres. A lei reconhece que as mulheres e as raparigas estão expostas a um risco mais elevado de violência baseada no género e aspira a criar uma Europa livre de violência contra as mulheres e violência doméstica.⁵⁷

Mais importante ainda é justificar a educação na Europa na Convenção sobre os Direitos da Criança. A Convenção afirma que as crianças não são apenas objetos que pertencem aos seus pais e pelos quais são tomadas decisões, nem adultos em formação. São, antes, seres humanos e indivíduos com direitos próprios. A Convenção afirma que a infância é distinta da idade adulta e dura até aos 18 anos; é um período especial e protegido, durante o qual as crianças devem poder crescer, aprender, brincar, desenvolver-se e florescer com dignidade⁽⁵⁸⁾.

Michael Schratz, no seu artigo «*O que é um «professor europeu»?*», analisa mais de perto o que constitui a «*europiedade*» na profissão docente⁵⁹. Schratz argumenta que um professor da UE tem uma

⁵⁶ Council of Europe, European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, as amended by Protocols Nos. 11 and 14, 4 November 1950, ETS 5. Retrieved from: [Convenção Europeia dos Direitos Humanos \(coe.int\)](https://convention.coe.int/)

⁵⁷ Council of Europe (2011). Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence: Istanbul, 11. V. 2011. Retrieved from: [CETS 210 - Convenção do Conselho da Europa sobre a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e a violência doméstica \(coe.int\)](https://convention.coe.int/)

⁵⁸ Assembleia, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations, Treaty Series, 1577(3), 1-23. Retrieved from: [Jungtinių Tautų konvencija dėl visuomenės diskriminacijos panaikinimo moterims \(e-tar.lt\)](https://www.unhcr.org/refugees/1577(3)_1-23.html)

⁵⁹ Schratz, M. (2009) What is a "European Teacher"? Gassner, O. et al. (eds.) The First Ten Years After Bologna..



dupla função: não só educar os futuros cidadãos do seu país membro, mas também «apoiar os mesmos a tornarem-se futuras gerações de cidadãos europeus»⁽⁶⁰⁾. Um professor europeu, segundo Schratz, tem «certos valores que mostram que não é apenas um professor nacional, mas alguém que ensina «para além» do currículo nacional. Ele/ela se veria como alguém com raízes num determinado país, mas ao mesmo tempo pertencente a um todo europeu maior. Esta coexistência de identidade nacional e consciência transnacional proporciona uma perspetiva valiosa sobre as questões de heterogeneidade. A diversidade dentro da unidade é, portanto, um aspeto fundamental de uma identidade europeia desenvolvida, com uma mente aberta para o mundo em geral»⁽⁶¹⁾. Mais importante ainda, Schratz vê um professor europeu como alguém que se envolve com a natureza multicultural da sociedade europeia, tem uma relação positiva com a sua própria cultura e está aberto a outras culturas. «Ele/ela sabe como se comportar noutras culturas de forma confiante e não dominante. Trabalha com grupos heterogêneos, vê a heterogeneidade como algo valioso e respeita quaisquer diferenças. Lida com os desafios dos aspetos multiculturais da sociedade do conhecimento e trabalha para promover a igualdade de oportunidades»⁽⁶²⁾. Um professor europeu deve agir como um «cidadão europeu». Deve mostrar solidariedade para com os cidadãos de outros países europeus e partilhar valores como o respeito pelos direitos humanos, a democracia e a liberdade⁽⁶³⁾.

O projeto ETSIZE Comenius explorou a identidade dos professores europeus e os valores comuns que unem os professores da UE. Os professores do ensino básico e secundário que trabalharam no projeto ETSIZE responderam à pergunta se já se sentiam professores europeus da seguinte forma: «Ainda há muito a aprender sobre o que é ser um professor europeu, mas sinto que estou no caminho certo»⁽⁶⁴⁾.

Não é fácil alcançar um equilíbrio entre as identidades nacionais e europeias dos professores, especialmente nos tempos turbulentos de hoje, em que há uma guerra na Europa e vários desafios ameaçam polarizar ainda mais as sociedades europeias. Por outro lado, esta tarefa nunca foi tão crucial como agora.

A TASC visa encontrar soluções para as sete dificuldades que os professores e as escolas enfrentam devido a uma sociedade polarizada

European Network on Teacher Education Policies..

⁶⁰ Ibid, p. 99.

⁶¹ Ibid, p. 100.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ European Identity: Cultural Awareness, Cultural Heritage Ebook, p.7. Available at: http://www.european-teachers.eu/images/ebooks/etsize_1_european_identity.pdf

Para atingir este objetivo, foram identificados cinco objetivos específicos que, acreditamos, se implementados no âmbito do programa da Academia de Professores, ajudariam a resolver as sete dificuldades dos professores europeus anteriormente referidas. A TASC visa encontrar soluções, reunindo a investigação académica, a experiência de formadores e profissionais do ensino, as perspetivas de professores em formação e os professores, de formas que desafiem dados pressupostos como certos, nomeadamente no que diz respeito a grupos vulneráveis de alunos.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos baseiam-se na análise das necessidades. Estão listados abaixo.

1. Desenvolver competências de formadores de professores, professores em formação e em exercício na área da comunicação sustentável.

Conceber, desenvolver e inscrever o programa de formação conjunta TASC (com um manual de formação de formadores para formadores de professores e um kit de ferramentas para alunos em formação inicial de professores e professores em exercício) sobre comunicação sustentável. O programa de formação conjunta TASC tem 20 ECTS com microcredenciais, acreditadas pelos parceiros da TASC. A sensibilização, as competências e as atitudes estão no centro do Programa de formação conjunta. Os indicadores adequados para medir os resultados baseiam-se no Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>).

2. Capacitar os professores para o desenvolvimento de competências digitais e a utilização de ferramentas digitais na comunicação sustentável

Incluir microcredenciais de aprendizagem mista no programa de formação conjunta TASC de cooperação através de ferramentas digitais.

3. Desenvolver, testar e eliminar obstáculos, para permitir integrar plenamente modelos de mobilidade na formação inicial e contínua de professores de uma forma ecológica e inclusiva, especialmente através de comunidades de prática e programas da UE.

Testar e integrar modelos de mobilidade virtuais, mistos e presenciais, a fim de estimular o intercâmbio na aprendizagem ao longo da vida dos professores. O foco está na formação da consciência, competências e atitudes de comunicação sustentável.



Alcançar 42 mobilidades para formadores de professores nas organizações parceiras durante o segundo ano do projeto TASC (a fim de testar o Manual de Formação de Professores e os 5 módulos do programa conjunto de formação em comunicação sustentável desenvolvido).

Alcançar 126 mobilidades para formadores de professores e professores nas organizações parceiras durante o terceiro ano do TASC, com vista a testar o programa de formação conjunta do TASC de 20 ECTS.

4. Desenvolver uma parceria europeia sustentada e estruturada entre os prestadores de formação inicial de professores e de desenvolvimento profissional contínuo, a fim de aprovar a qualidade da formação de professores a nível europeu e nacional.

Implementar o programa de formação conjunta TASC com microcredenciais de 20 ECTS nos diferentes países dos parceiros.

5. Formular diretrizes e recomendações para os decisores políticos implementarem uma comunicação sustentável como uma competência transversal crucial para professores e formadores de professores, a fim de respeitar a diversidade e promover a responsabilidade e a colaboração no espaço europeu da educação.

Emitir um relatório de recomendações sobre os benefícios da comunicação sustentável para respeitar a diversidade e promover a responsabilidade e a cooperação no domínio da educação europeia.

3. Valor adicionado e europeu

A comunicação sustentável é uma competência transversal importante e crucial para os professores e a sua vida profissional. Além disso, acreditamos que é essencial para o futuro do nosso planeta. É uma competência importante no espaço europeu da educação para respeitar a inclusão e a diversidade e promover a responsabilidade e a cooperação. Em consonância com os resultados dos projetos anteriores da UE (INCLUDE-ED, HAND in HAND, SAFER, BREAK!, Learning to Be, EMPAQT, ETSIZE), o TASC contribui para a concretização de uma educação e formação de alta qualidade, inclusivas e sustentáveis.

No projeto Erasmus+ GO PRINCE (de 2014 a 2017), o ETHOS foi mencionado como uma chave importante para a inclusão. Portanto, o TASC concentra-se na comunicação sustentável como uma faceta do ethos do professor que se concentra no compromisso dos professores em promover relações de apreço e sobre a competência dos professores para cultivar relações de apreço na escola.



Os professores de toda a Europa recebem formação em competências, capacidades baseadas em conhecimentos e atitudes. Além dessas competências, o objetivo geral da TASC é que os professores desenvolvam a identidade e os valores comuns da UE por meio da formação em capacidades de comunicação e ação não violenta, intercultural e restauradora, contribuindo assim para a cooperação na aprendizagem ao longo da vida.

A inovação da TASC reside no facto de se concentrar em dotar os professores europeus das competências que constituem a base para uma educação sustentável e uma sociedade sustentável. Esta academia de professores centra-se em competências que são relevantes em qualquer contexto educativo, independentemente da área de estudo, do nível de ensino, do país ou da cultura. A implementação do programa de formação conjunto desenvolvido e testado sobre comunicação sustentável com 20 microcredenciais ECTS nos diferentes países dos parceiros da TASC garante uma ampla dimensão transnacional deste projeto e uma aplicabilidade à escala europeia desta academia de professores. A TASC contribui para o que nos une como professores, que é proporcionar uma boa educação para todos, apesar da crescente polarização das nossas sociedades.

Para argumentar a relevância deste projeto e obter uma visão real das necessidades dos professores em formação e em exercício relacionadas com a comunicação sustentável, realizámos um inquérito com processamento de alguns países participantes da TASC. O objetivo deste estudo foi explorar a comunicação sustentável dos professores em formação e em exercício da Bélgica, Alemanha, Lituânia, Portugal, Roménia, Espanha e Turquia e identificar possíveis padrões de manifestação da mesma. Foram formuladas quatro questões de investigação:

1. Qual é a importância do desenvolvimento da comunicação sustentável para a formação profissional dos professores em exercício e em formação?
2. A comunicação intercultural, a comunicação não violenta, a cooperação, a resolução de problemas e a reflexão estão estatisticamente relacionadas como conceitos de comunicação sustentável dos professores?
3. Quais os principais indicadores para o desenvolvimento sustentável da comunicação dos professores em formação e em exercício?
4. O que temos de fazer para um desenvolvimento eficaz da comunicação sustentável dos professores em formação e em exercício?

O estudo exploratório que realizámos revelou informações importantes sobre os conceitos de comunicação sustentável e sobre algumas soluções para um desenvolvimento eficaz da comunicação sustentável dos professores em formação e em exercício:



1. A comunicação intercultural, a comunicação não violenta, a cooperação, a resolução de problemas e a reflexão são indicadores muito fortes e significativos da comunicação sustentável, e são os seus principais conceitos.

2. Quanto maiores forem as competências de cooperação, maiores serão as competências de comunicação intercultural e não violenta e de resolução de problemas. Por conseguinte, podemos afirmar que as atividades colaborativas (CoPs, mobilidade virtual, mista e parcerias presenciais) podem dar um contributo importante para lidar de forma mais eficaz e profissional com todos os desafios das escolas, melhorando assim os processos de ensino e aprendizagem.

3. A idade e a experiência de ensino não são fortes indicadores para o desenvolvimento de uma comunicação sustentável. Assim, o impacto da TASC será o mesmo em todos os formandos, independentemente da idade ou da experiência de ensino.

Essas conclusões levaram à conclusão de que a comunicação sustentável é uma competência muito importante nas escolas e no campo da educação. Os resultados da nossa investigação complementam muitos outros resultados de investigação que colocam a comunicação no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ser capaz de comunicar desempenha um papel essencial para ser um educador eficaz.

A TASC utilizou com gratidão o Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática (<https://book.coe.int/en/education-policy/7577-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-3-volumes.html>) como inspiração para conceber uma ferramenta de avaliação do programa de formação em comunicação sustentável. Neste quadro, encontramos 20 competências relacionadas com valores, atitudes, aptidões e conhecimentos, com descritores validados a nível básico, intermédio e avançado. Muitas competências estão relacionadas com a comunicação sustentável, e estas competências com descritores a diferentes níveis são utilizadas como indicadores qualitativos para o estudo de impacto durante os cursos de formação desta Academia de Professores. Para além dos valores, atitudes, aptidões e conhecimentos, adicionámos a consciencialização.

Para permitir que os professores melhorem as suas competências digitais e utilizem ferramentas digitais para uma comunicação sustentável, foram incluídas microcredenciais de aprendizagem mista no programa geral de formação conjunta da TASC. A TASC beneficiou dos resultados do projeto Digital Tutors (<https://digitaltutor.eu/>), que visa melhorar o processo de formação para cursos de aprendizagem *online* e mista e qualificar professores e formadores *online* como «*professores digitais*».

O projeto DIVA (<https://diva-project.de>) é utilizado para promover o ensino digital, integrar abordagens didáticas inovadoras no programa de formação de professores em formação inicial e em exercício e implementar uma mobilidade metodologicamente combinada. O projeto ProPIC (<http://propiceuropa.com>) também é uma fonte de inspiração a este respeito. Foi impulsionado pela interação entre a investigação, a cooperação internacional e a utilização criativa das tecnologias móveis.

A TASC demonstra o valor acrescentado para o Espaço Europeu da Educação desta Academia de Professores ao nível:

1. dos professores/funcionários, através da formação profissional;
2. institucional, através da criação de comunidades de prática e de parcerias europeias estruturadas;
3. sistémico, através da implementação do programa de formação conjunta TASC e da formulação de diretrizes e recomendações para os decisores políticos.



Garantia da qualidade

1. Conceção do projeto e implementação

Conceito e metodologia

Todo o projeto está integrado na metodologia da Investigação em *Design* Educacional (IDE). A investigação em *design* é frequentemente descrita como uma investigação que se repete através de um ciclo de *design*, implementação, análise e revisão.⁶⁵ O *design* que precisávamos desenvolver **abrange os fundamentos para construir uma Academia de Professores sobre desenvolvimento sustentável. Cada Investigação em *Design* Educacional começa** com uma exploração do problema e uma análise do contexto.

A investigação em *design* educacional é um processo iterativo. Utilizamos o modelo concebido por McKenney & Reeves (2012)⁶⁶ que traduz um esforço integrado de investigação e desenvolvimento. O modelo descreve os elementos centrais de um processo flexível que apresenta as três fases indicadas abaixo, que ocorrem em interação com a prática e produzem os resultados de conhecimento e intervenção. Os quadrados na Figura 1 mostram as três fases centrais do processo e as setas indicam a sua interatividade e flexibilidade.

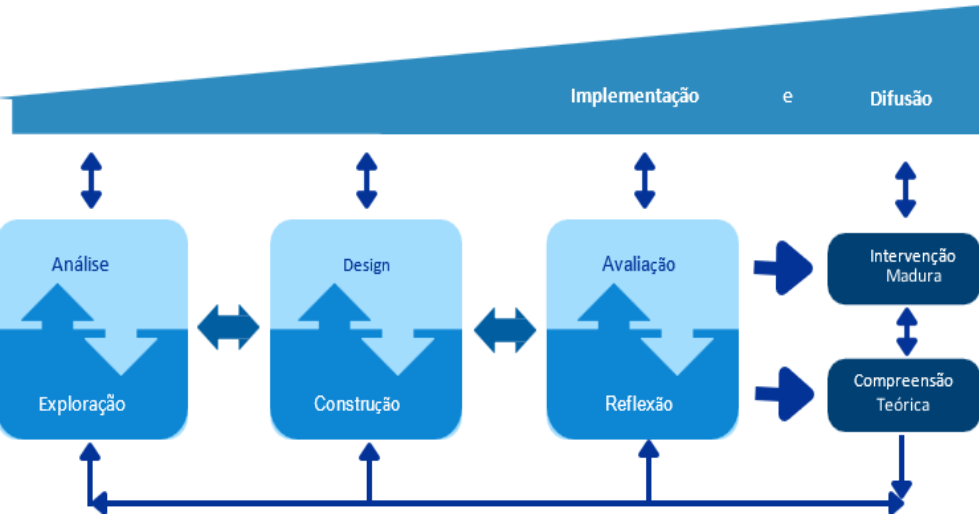


Figura 1. Modelo genérico para pesquisa em *design* educacional desenvolvido por McKenney & Reeves (2012)

⁶⁵ Bielaczyc & Collins, 2007; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003; Design-Based Research Collective, 2003

⁶⁶ McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). Conducting Educational Design Research. New York: Routledge.



A investigação baseada no *design* também se caracteriza pela estreita interação entre investigadores e profissionais. Por isso, a metodologia da comunidade de prática (CoP) e do Conselho de Professores (TB) foi utilizada para promover a investigação baseada no *design*. Envolve investigadores, professores (profissionais) e formadores de professores.

Fase de análise

Na fase de análise, desenvolvemos uma imagem clara dos desafios que as sociedades e escolas europeias enfrentam, tais como a polarização social e a diversidade, que podem levar a conflitos. A comunicação sustentável é um elemento-chave na resolução desses conflitos. A fim de obter uma imagem clara das necessidades e perceções dos professores em relação à comunicação sustentável, foi realizada uma análise do contexto através de um estudo bibliográfico e de um inquérito piloto a professores na Bélgica, Alemanha, Lituânia, Portugal, Roménia, Espanha e Turquia. Esta análise revelou informações importantes sobre os conceitos de comunicação sustentável e algumas soluções para o seu desenvolvimento eficaz entre professores em formação e em exercício. Os resultados sugerem que a comunicação sustentável se baseia em conceitos como a comunicação intercultural, a comunicação não violenta, a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão, que são competências essenciais nas escolas e no campo da educação e, por isso, se tornaram o foco principal de uma Academia de Professores.

Os indicadores importantes e os parâmetros de referência orientados para a implementação dos cinco conceitos tornaram-se as competências derivadas do Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática (RFCDC Volumes - Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática). Além disso, as competências digitais foram selecionadas a partir do Quadro Europeu de Competências Digitais «DigComp Framework» (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en) para serem desenvolvidas no nosso programa de formação conjunta para professores, garantindo assim uma abordagem holística ao desenvolvimento das competências dos professores.

Fase de *design*: manual do formador de professores e kit de ferramentas do professor

A fase seguinte na investigação sobre *design* educativo é a fase de design propriamente dito. Fundamentalmente, a investigação sobre *design* encara-o como um meio de concretizar conjecturas teóricas sobre a aprendizagem no contexto do problema escolhido e sobre a forma como essa aprendizagem pode ser apoiada. O manual do formador de professores e o kit de ferramentas para professores foram desenvolvidos com o objetivo de, em primeiro lugar, criar consciência sobre o poder da comunicação sustentável e, em segundo lugar, apoiar professores na implementação de uma comunicação sustentável na sua prática.



Desenvolvemos uma plataforma de *e-learning* que utilizaremos na «*capacitação*», na qual oferecemos formação conjunta para professores e formadores de professores com o objetivo de capacitar no tema da comunicação sustentável.

Neste caso, o *design* é influenciado por uma tradição de *design centrado no utilizador* (DCU), que defende que cada fase do processo se centre nos utilizadores (formadores de professores, professores em formação e em serviço) e nas suas necessidades no contexto concreto da escola e do ambiente da sala de aula. Isto significa que os utilizadores estão envolvidos em cada fase do processo para garantir que os serviços e ferramentas concebidos são úteis e utilizáveis pelos formadores de professores e professores beneficiários dos resultados do *design*.

Nesta fase de conceção, o consórcio teve como objetivo desenvolver os principais resultados e atividades do projeto, com foco no desenvolvimento **do conteúdo e na formação** para o ensino dos conceitos relevantes da comunicação sustentável. As atividades foram desenvolvidas numa abordagem colaborativa entre os parceiros do consórcio, com base nas suas áreas de excelência e especialização. Com base na fase de exploração e análise, foram desenvolvidos os resultados de aprendizagem e o conteúdo dos diferentes módulos de um manual de formação de professores. Estes módulos constituem a espinha dorsal desta Academia de Professores. Os tópicos dos módulos abordam os principais desafios dos professores identificados através do inquérito inicial sobre comunicação sustentável e visam as competências relevantes dos professores que promovem a comunicação sustentável (ver fase de análise). Os módulos serão sobre «*valores humanos universais e direitos humanos*», «*valores e identidade da UE*», «*não discriminação e equidade*», «*compreender-nos a nós próprios e aos outros*» e «*diálogo*».

Fase de avaliação: manual do formador de professores e kit de ferramentas do professor

Utilizamos um ciclo EDR micro iterativo para desenvolver e testar o manual do formador de professores (Formação de Formadores).

O Manual do Formador de Professores foi implementado e testado através de duas sessões de trabalho em Valência e em Vilnius, de modo a ser aperfeiçoado e melhorado até à versão final.

As sessões de testes-piloto foram realizadas presencialmente e com os membros do *Conselho de Professores* (teacher board) durante uma reunião conjunta. Entre as duas sessões de teste, foi previsto tempo suficiente para otimização e adaptação.

As interações com o grupo-alvo de professores também foram utilizadas para definir as condições da plataforma de *e-learning* e o conceito e a forma do currículo do Curso certificado em Comunicação Sustentável.

Utilizamos um ciclo EDR micro iterativo no desenvolvimento e teste do Kit de Ferramentas para Professores

Além do *manual do formador de professores* (teacher training manual, um segundo resultado é o *Kit de Ferramentas do Professor* (teacher toolkit)..

O *Kit de Ferramentas para Professores* é um instrumento destinado a professores, que representa um conjunto de ferramentas, recursos e atividades de apoio à aprendizagem e integração da comunicação sustentável, inicialmente para professores, mas que pode ser utilizado em contextos escolares no ensino básico e secundário.

A *Comunidade de Prática* (25 professores) de cada um dos países participantes testou o *kit* de ferramentas para professores nas suas salas de aula. O *kit* de ferramentas para professores nível A foi testado de setembro a novembro de 2024. O *kit* de ferramentas para professores nível B foi testado de janeiro a março de 2025.

As atividades de ensino foram supervisionadas e intencionadas pelos formadores e parceiros do consórcio no âmbito de uma *Comunidade de Prática* nacional.

O *feedback*, as observações e as recomendações dos professores e dos seus alunos foram recolhidos através de formulários de *feedback* e utilizados para aperfeiçoar a versão final do *Kit de Ferramentas do Professor*. As entrevistas com os professores e as observações desempenharam um papel fundamental, pois permitiram compreender melhor como os professores e os alunos poderiam ver a situação de aprendizagem.

A reflexão permitiu-nos estabelecer ligações entre ações e resultados.

Plataforma de *e-learning*

A necessidade da plataforma de *e-learning* foi identificada no processo de desenvolvimento do projeto. A versão final do *Kit de Ferramentas do Professor* foi carregada na plataforma de *e-learning* do projeto, em formato de acesso público aberto, em inglês e nas línguas nacionais dos parceiros. O *link* também está disponível no site do projeto.

A plataforma de *e-learning* foi concebida para criar a base para as ações de formação *online* e mista a desenvolver. A plataforma fornece materiais de formação, espaços de *networking* e comunicação para professores e formandos (professores em formação e em exercício) desenvolverem competências de comunicação sustentáveis, apoiando simultaneamente a mobilidade (elearning, blended e presencial).



A plataforma de *e-learning*, enquanto Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA/LMS), inclui todas as funcionalidades necessárias para desenvolver a aprendizagem *online* e mista e para apoiar atividades físicas, quando necessário. Este SGA inclui também uma grande variedade de ferramentas e procedimentos de avaliação e reflete o percurso de aprendizagem concebido. A plataforma de *e-learning* proporciona um espaço de *networking* para os professores interagirem e trocarem práticas através das *Comunidades de Prática* (Communities of Practice).

Reforço de capacidades – pilotagem e avaliação do programa de formação conjunto da UE (20 ECTS)

Para o reforço de capacidades, utilizamos um ciclo Micro iterativo EDR no desenvolvimento e teste do programa de formação inicial e contínua de 20 ECTS

O programa conjunto de formação inicial e contínua TASC de 20 ECTS foi concebido com base nos módulos desenvolvidos. Os resultados de aprendizagem e o conteúdo dos diferentes módulos foram distribuídos pelas diferentes mobilidades previstas no programa de formação e o manual e *kit* de ferramentas de formação de professores foram implementados na formação. Por fim, este programa de formação foi testado e avaliado (ver fase de avaliação).

Os percursos de aprendizagem foram desenvolvidos com uma abordagem colaborativa, com base na contribuição das áreas de especialização dos parceiros do Consórcio.

O programa de comunicação sustentável foi testado por seis professores, em formação e em exercício (formandos da CoP) , de cada país.

A formação do programa foi ministrada por formadores de professores formados durante o projeto antes do início da fase piloto.

Para aceder ao nível B, o professor participante deve apresentar a microcredencial do nível A e para aceder ao nível C, deve apresentar as microcredenciais dos níveis A e B.

O impacto do programa de formação no desenvolvimento das competências de comunicação sustentável dos professores em formação e em exercício foi avaliado através de um desenho experimental intra-sujeitos que permitiu a avaliação das competências dos formandos, utilizando medidas relevantes (escalas, questionários). Desenvolvemos instrumentos de avaliação qualitativos e quantitativos para utilização pela primeira vez na qualificação do desenvolvimento da comunicação sustentável, enquanto testávamos o *manual do formador de professores* e o *kit de ferramentas do professor*. Deste modo, as ferramentas foram otimizadas para que a versão final pudesse ser utilizada durante a fase piloto do programa de formação conjunta TASC.



2. Parceria e capacitação

Membros do consórcio

O projeto TASC é implementado por 12 parceiros de 7 países europeus diferentes: Bélgica, Alemanha, Lituânia, Portugal, Roménia, Espanha e Turquia. No total, são 12 instituições parceiras que oferecem formação inicial de professores e/ou formação contínua, e uma escola ligada a um programa local de formação de professores.

O principal coordenador institucional do projeto é a Universidade de Ciências Aplicadas VIVES. Outros parceiros do Consórcio TASC são: Academia Eekhout (BE EA), Bélgica; Universidade de Educação de Ludwigsburg (DE LUE), Alemanha; Vilniaus kolegija (LT VIKO), Lituânia; Universidade Babes-Bolyai Cluj (RO UBB), Roménia; Universidade Ocidental de Timisoara (RO WUT), Roménia; Școala Gimnazială Nr. 30 em Timisoara (RO SCO30), Roménia; Associació Meraki Projectes de València (ES MERAKI), Espanha; Técnico del Servicio de Programas Educativos (ES RM), Espanha; Centro de Formação de Escola do Concelho de Almada (PT ALMA), Portugal; Associação «Another School is Possible» (TK ASIP), Turquia, TK SEMRIN Center, Turquia.

Os membros do consórcio TASC são formadores de professores experientes, professores e investigadores, gestores curriculares, especialistas em teorias educativas, didática, pedagogia da comunicação, educação intercultural, emocional e à distância. Trabalhando em estreita colaboração, os membros do consórcio TASC desenvolveram e aperfeiçoaram o *Manual do Formador de Professores*, o *Kit de Ferramentas do Professor* e o *Programa Conjunto de Formação em Comunicação Sustentável*, em conformidade com os comentários da *Comunidade de Prática* e dos membros do *Conselho de Professores*.

Conselho de Professores

Cada país do consórcio nomeou 10 formadores de professores para o *Conselho de Professores (CP) (Teacher Board)*. Os membros do *Conselho de Professores* reuniram-se periodicamente cerca de 3 vezes por ano durante a implementação do projeto. Durante essas reuniões, o CP foi informado por um parceiro nacional do consórcio sobre as atividades em curso e solicitado a dar *feedback*. O beneficiário nacional do consórcio assumiu o papel de supervisor. O CP é um conselho consultivo.

- A nível nacional, os membros do CP reúnem-se num único grupo, com um beneficiário nacional do consórcio como supervisor. Havia 7 grupos de 10 formadores de professores por país.



- A nível da UE, os *Conselhos de Professores* reuniram-se em grupos transnacionais com 2 supervisores de dois países diferentes em cada grupo, constituindo-se 5 grupos de 14 formadores de professores da UE..

Os supervisores dos *Conselhos de Professores* são os beneficiários BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, PT ALMA, ES RM, RO UBB e TK SEMRIN, sendo, portanto, membro do consórcio TASC. Tentámos manter os mesmos supervisores dos *Conselhos de Professores* nacionais e europeus.

- Resumo das tarefas e das reuniões:
- No primeiro ano, realizou-se uma reunião presencial nacional de lançamento, uma reunião nacional adicional e uma reunião a distância da UE (atividades contínuas de assistência técnica da UE e de aconselhamento), com foco nos objetivos do projeto e na articulação entre os parceiros.

No segundo ano, realizaram-se duas reuniões virtuais (uma nacional e uma da UE) e duas reuniões presenciais conjuntas para testar o *manual do formador de professores*. O foco estava na ligação com os parceiros e no teste do MFP (nível A B e C).

As reuniões presenciais foram:

- com o grupo CP da UE - 5 dias, 3 membros de cada país, teste do MFP de nível A.
- com o grupo CP da UE - 5 dias, 4 membros de cada país e nenhum membro da Alemanha, teste do MFP do nível B.

- No terceiro ano, realizaram-se 2 reuniões virtuais (1 nacional e 1 da UE - em curso das atividades da TA da UE). O foco foi o intercâmbio sobre o MFP e como integrá-lo no currículo da formação inicial e contínua de professores.

No terceiro ano, realizou-se uma reunião presencial com o CP nacional.

Os três membros (formadores de professores) do *Conselho Nacional de Professores* foram escolhidos através de um processo de seleção, uma vez que era necessário um compromisso sustentável. A seleção foi feita através de uma carta de motivação escrita e de um teste para determinar o nível de inglês dos formandos.

Comunidade de Prática

A *Comunidade de Prática* (CoP) (*Community of Practice*) é um grupo de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário (que ensinam crianças dos 5 aos 15 anos) que partilham uma preocupação ou interesse comum no tema da comunicação sustentável.



Em cada um dos 7 países participantes, os parceiros selecionaram 25 professores em formação e em exercício que participaram na CoP. Todas as CoP nacionais aderiram à rede europeia global de práticas, composta por um mínimo de $7 \times 25 = 175$ professores em formação e em exercício do ensino pré-escolar, básico e secundário.

A CoP baseou-se em ambientes colaborativos presenciais e online para comunicar, conectar e realizar atividades comunitárias.

A nível nacional, os membros da CoP reúnem-se como um único grupo com dois supervisores nacionais do consórcio. A nível da UE, os membros da CoP costumavam reunir-se em grupos mais pequenos da UE com dois supervisores da UE de dois países diferentes do consórcio. O objetivo destas reuniões é trocar, de forma informal e formal, feedback sobre o material produzido pelo consórcio TASC e criar comunidades nacionais e transnacionais de professores TASC.

A CoP costumava concentrar-se frequentemente na partilha das melhores práticas de comunicação sustentável e na criação de novos conhecimentos para promover um domínio da prática profissional relacionado com a comunicação sustentável. A interação contínua era uma parte importante deste processo.

A CoP participou no teste do Kit de Ferramentas do Professor em dois períodos e também fez parte da fase piloto do programa de formação intensiva conjunta TASC de 20 ECTS, de 25 de maio a abril de 2026.

Eles também deram feedback sobre o programa de formação conjunta. Os professores que participaram no programa de formação intensiva conjunta TASC de 20 ECTS foram selecionados, pois era necessário um compromisso sustentável.

Especificação curricular do e

Nesta secção, abordaremos as especificações do currículo, em particular no que diz respeito aos conceitos, bem como às competências que precisamos de ter em conta para alcançar **uma comunicação sustentável de qualidade**.

Com a comunicação sustentável, queremos promover a sustentabilidade. A comunicação sustentável está ligada a vários Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Ela apoia o grupo «pessoas» com o ODS 3, focado no bem-estar, o ODS 4, que enfatiza a educação de qualidade com foco na inclusão e na aprendizagem ao longo da vida, e o ODS 5, que promove a igualdade de género. Além disso, também está ligada ao grupo «prosperidade» com



ODS 10, reduzir as desigualdades; ODS 16, promover a paz dentro do cluster da paz; e ODS 17, construir parcerias para alcançar esses objetivos dentro do cluster das parcerias.



Figura 2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas

1. Construções

A comunicação eficaz constitui a base para fomentar relações e estruturar sociedades. Em qualquer grupo, surgem padrões e códigos de comunicação distintos, compreendidos por todos os seus membros. A resolução de conflitos requer uma estratégia comunicativa, pois ajuda a compreender a essência do conflito e facilita resoluções justas, inovadoras e, sobretudo, não violentas. É imperativo que as escolas cultivem a consciência dos alunos sobre os conflitos e melhorem as suas competências sociais e pessoais.

Mais especificamente, conceitos como comunicação intercultural, comunicação não violenta, cooperação e resolução de problemas relacionados com a comunicação (comunicação restaurativa) e reflexão estão ligados à comunicação sustentável e servem como indicadores da mesma.



Figura 3. Cinco conceitos do Programa Conjunto Europeu TASC.

2. Seleção das competências FCDC e DigComp Quadro

Para desenvolver a comunicação sustentável na nossa academia de professores, utilizámos uma seleção de 11 competências do Quadro de Competências para a Cultura Democrática, desenvolvido pelo Conselho da Europa. Estas competências abrangem uma combinação de valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e compreensão crítica. No centro da comunicação sustentável está a formação de habilidades que integra perfeitamente estas competências.



Figura 4. Competências seleccionadas do Quadro de Competências para a Cultura Democrática FCDC – TASC

Em consonância com o Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp Framework), o nosso programa conjunto de formação para professores no âmbito do projeto Erasmus+ TASC visa garantir uma abordagem holística ao desenvolvimento de competências. Dada a natureza da nossa iniciativa, a Academia de Professores para a Comunicação Sustentável, o domínio da Comunicação e Colaboração foi o nosso foco principal no que diz respeito às competências digitais.

Seleccionámos 10 competências que estão mais intimamente relacionadas com a sustentabilidade



Figura 5. Competências digitais relacionadas com a Comunicação Sustentável, seleção do [Quadro DigComp](#).

Como educadores que embarcam neste programa de formação abrangente, é crucial enfatizar a importância primordial da segurança em ambientes digitais. Como formandos, os professores desempenharam um papel duplo, tanto como alunos quanto como educadores neste panorama educacional interconectado. Além de dominar os elementos técnicos das competências digitais, era essencial instalar um sentido de responsabilidade e consciência em relação à segurança online. Quer estivessem envolvidos em reuniões virtuais síncronas ou interações online assíncronas, os professores deveriam estar equipados com estratégias para proteger informações pessoais, reconhecer e mitigar riscos online e promover uma cultura de respeito e inclusão no ambiente digital. Ao destacar as considerações de segurança, comunicamos



pretendemos capacitar os professores para que possam navegar com confiança no panorama digital, garantindo uma experiência de aprendizagem segura e enriquecedora tanto para os educadores como para os alunos.

4 dicas sobre segurança	1 Senhas seguras	✓ Nunca partilhe a sua palavra-passe com ninguém. ✓ Use senhas fortes e exclusivas para contas diferentes. Altere as senhas periodicamente para aumentar a segurança.
	2 Esteja atento ao phishing	✓ Desconfie de e-mails ou mensagens inesperadas que solicitem informações pessoais. ✓ Evite descarregar anexos ou clicar em links de fontes desconhecidas. ✓ Denuncie quaisquer comunicações suspeitas
	3 Proteja as suas informações	✓ Evite publicar detalhes pessoais confidenciais online. Tenha cuidado com as informações partilhadas em plataformas online ✓ Considere o impacto potencial das publicações online na sua vida pessoal e profissional. ✓ Verifique regularmente as configurações de privacidade para controlar o acesso aos dados pessoais.
	4 Proteja-se contra o cyberbullying	✓ Nunca se envolva nem tolere o cyberbullying. ✓ Denuncie imediatamente quaisquer casos de cyberbullying. ✓ Promova uma comunidade online solidária e respeitosa.

Figura 6. Dicas sobre segurança digital

K16	Consciente de que os ambientes online contêm todos os tipos de informação e conteúdo, incluindo desinformação e informações falsas, e mesmo que um tópico seja amplamente divulgado, isso não significa necessariamente que seja verdadeiro.
S48	Capaz de alcançar uma comunicação eficaz em modo assíncrono (não simultâneo) utilizando ferramentas digitais (por exemplo, para relatórios e briefings, partilha de ideias, feedback e conselhos, agendamento de reuniões, comunicação de marcos importantes).
A55	Disposto a adaptar uma estratégia de comunicação adequada, dependendo da situação e da ferramenta digital: estratégias verbais (linguagem escrita, oral), estratégias não verbais (linguagem corporal, expressões faciais, tom de voz), estratégias visuais (sinais, ícones, ilustrações) ou estratégias mistas.
S59	Sabe partilhar e mostrar informações a partir do seu próprio dispositivo (por exemplo, mostrar gráficos a partir de um computador portátil) para apoiar uma mensagem que está a ser transmitida durante uma sessão online em tempo real (por exemplo, videoconferência).
S77	Sabe como interagir com outras pessoas através de tecnologias digitais para o desenvolvimento sustentável da sociedade (por exemplo, criar oportunidades para ações conjuntas entre comunidades, setores e regiões com diferentes interesses em desafios de sustentabilidade), com consciência do potencial da tecnologia tanto para inclusão/participação como para exclusão.
S85	Sabe como usar ferramentas digitais para facilitar e melhorar processos colaborativos, por exemplo, através de quadros visuais partilhados e telas digitais (por exemplo, Moodle, Miro, Google Docs/Slides...).
A103	Aberto e respeitoso em relação às opiniões de pessoas na Internet com diferentes afiliações culturais, origens, crenças, valores, opiniões ou circunstâncias pessoais; aberto às perspetivas dos outros, mesmo que sejam diferentes das suas.
S109	Sabe como adotar práticas de informação e comunicação para construir uma identidade online positiva (por exemplo, adotando comportamentos saudáveis, seguros e éticos, como evitar estereótipos e consumismo).
S124	Sabe como criar conteúdo digital para apoiar as suas próprias ideias e opiniões (por exemplo, fóruns online, edição colaborativa de documentos (Google Docs/Microsoft Office 365), apresentações virtuais, criação de conteúdo (Canva), etc.).
K138	Sabe que os conteúdos, bens e serviços digitais podem estar protegidos por direitos de propriedade intelectual (PI) (por exemplo, direitos de autor, marcas registadas, desenhos, patentes).
K237	Sabe que envolver-se na resolução colaborativa de problemas, online ou offline, significa que é possível aproveitar a variedade de conhecimentos, perspetivas e experiências de outras pessoas, o que pode levar a melhores resultados.

Figura 7. Competências digitais integradas gerais - Atitudes (A), Competências (S) e Conhecimentos (K)

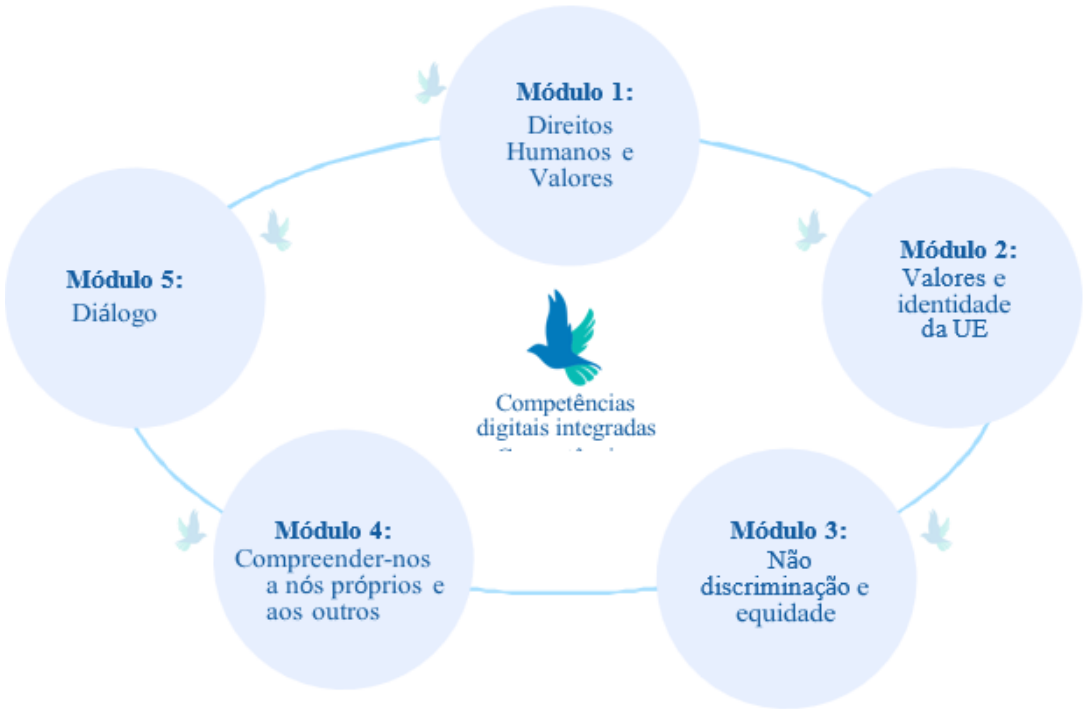


Figura 8. Cinco módulos - TASC

3. Módulos, notas e percursos de aprendizagem

Módulos

O programa de formação conjunto da UE consiste em 5 módulos que integram de forma abrangente os conceitos de comunicação sustentável com 11 competências seleccionadas do Quadro de Competências para a Cultura Democrática e 10 competências do Quadro DigComp. Como resultado, o programa é acreditado com 20 ECTS.

Os módulos constituem a espinha dorsal do nosso programa de formação e do kit de ferramentas para professores que o acompanha, que inclui 45 ferramentas concebidas para utilização independente por educadores. Estas ferramentas orientam o professor para que cresça ao seu próprio nível em comunicação sustentável.

Os 5 módulos são Direitos Humanos e Valores (1), Valores e Identidade da UE (2), Não Discriminação e Equidade (3), Compreender-nos a nós próprios e aos outros (4) e Diálogo (5). Cada módulo contém competências digitais incorporadas.

Módulo 1	Direitos Humanos e Valores	Valores universais e fundamentais Defesa e implementação dos direitos humanos Direitos humanos na era digital
Módulo 2	Valores e identidade da UE	Identidade Valores da UE Identidade e valores dos professores europeus
Módulo 3	Não discriminação e equidade	O respeito pela diversidade O caminho da não discriminação Alcançar o consenso num grupo diversificado
Módulo 4	Compreender a nós mesmos e aos outros	Compreender a si mesmo Compreender os outros Compreender a ligação com os outros
Módulo 5	Diálogo	Competências de diálogo empático Competências de resolução de problemas e conflitos Competências de cooperação

Figura 9. Cinco módulos e conceitos-chave

Conceitos-chave

Estes módulos foram concebidos para fornecer competências e conhecimentos essenciais em várias áreas temáticas, com ênfase nas práticas de comunicação sustentável. Considerámos os seguintes conceitos-chave (ver Figura 9).

Notas e ECTS

Os módulos foram estrategicamente distribuídos ao longo das várias fases do programa para melhorar o crescimento profissional dos professores em comunicação sustentável.

A carga de trabalho dos formandos nos cinco módulos aumenta progressivamente em profundidade à medida que o programa avança. O desenvolvimento de cada módulo seguiu uma abordagem sequencial adaptada às necessidades específicas da comunicação sustentável.

O programa de formação conjunta da UE foi estruturado em três partes:

- comunicação sustentável nota inicial (nota A)
- nota contínua em comunicação sustentável (nota B)
- grau profissional de comunicação sustentável (grau C).



Estas três partes têm, no total, 20 créditos ECTS:

- nível A, correspondente a 6 ECTS
- nota B com 6 ECTS
- nota C para 8 ECTS.

Um ECTS corresponde a 20-25 horas de carga de trabalho.

Percursos de aprendizagem

Cada ano letivo oferece um percurso de aprendizagem presencial, misto e virtual. As reuniões presenciais são realizadas em três das nossas instituições parceiras da TASC.

Definimos os nossos percursos de aprendizagem da seguinte forma.

■ **Percurso de aprendizagem presencial.**

Todas as atividades são ministradas por um formador de professores da UE num ambiente físico presencial

■ **Percurso de aprendizagem misto.**

Trata-se de uma combinação de atividades virtuais e atividades físicas

presenciais. Uma atividade FTF nacional é ministrada por um formador de

professores nacional.

Uma atividade síncrona da UE (em grupos online da UE) é ministrada por um formador de professores da UE

Uma atividade assíncrona (individual online) é uma atividade para o formando, que pode treinar ou experimentar no seu próprio ambiente escolar.

■ **Percurso de aprendizagem virtual.**

Uma atividade síncrona da UE (em grupo de 2 ou 3 online) é organizada online pelo próprio formando. Esta atividade é escrita para o formando

Uma atividade assíncrona (individual online) é uma atividade para o formando, que pode treinar ou experimentar no seu próprio ambiente escolar.

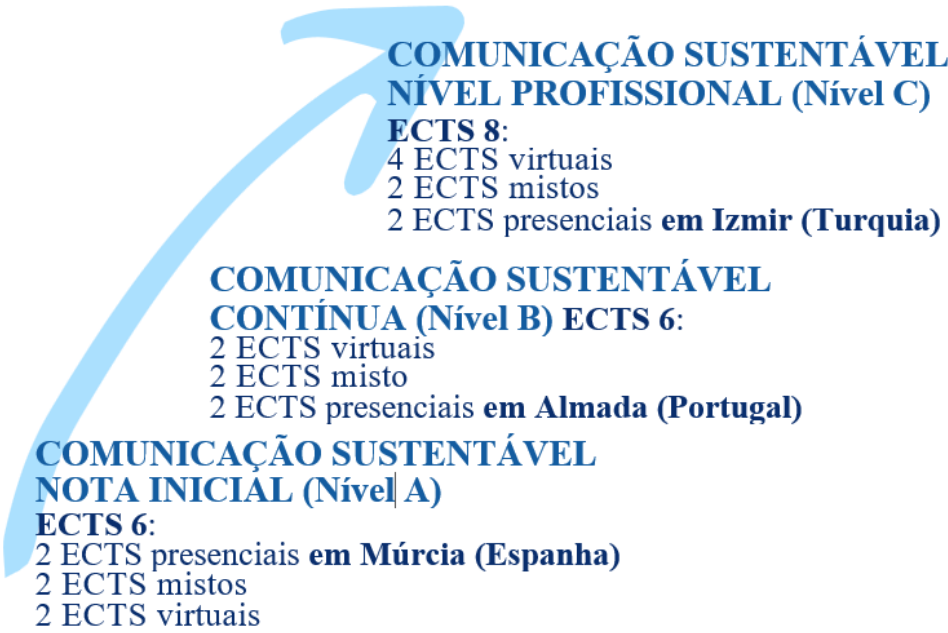


Figura 10. Visão geral das notas, ECTS e percursos de aprendizagem – TASC

Cada uma das três séries incorpora componentes dos cinco módulos: Direitos Humanos e Valores (1), Valores e Identidade da UE (2), Não Discriminação e Equidade (3), Compreender-nos a nós próprios e aos outros (4) e Diálogo (5). Cada módulo foi concebido para integrar competências digitais adaptadas aos requisitos do percurso de aprendizagem físico, misto ou virtual.



Figura 11. Diagrama visual – TASC

4. Objetivos de aprendizagem e resultados de aprendizagem

Nesta secção, exploraremos a estrutura organizacional do TASC em termos dos seus módulos e níveis.

Para cada módulo selecionado no nosso âmbito transnacional, identificámos cuidadosamente três objetivos de aprendizagem. Estes objetivos integram a taxonomia de Bloom, progredindo do conhecimento e compreensão para a aplicação, análise, síntese e avaliação. (Anexo 1).

Os resultados de aprendizagem relacionados com a comunicação sustentável abrangem uma variedade de conhecimentos, competências e atitudes. Cada resultado de aprendizagem foi meticulosamente elaborado para dotar os educadores dos conhecimentos e capacidades necessários para orientar e contribuir de forma significativa para iniciativas de comunicação sustentável. (Anexos 2 e 3)

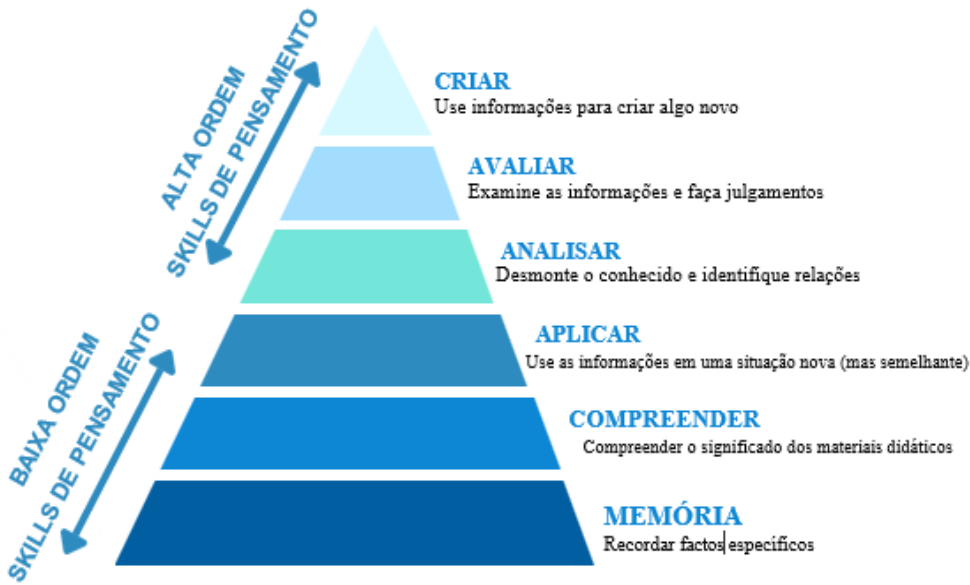


Figura 12. Taxonomia de Bloom – Domínio cognitivo – TASC

5. Três graus, três micro es da UE

As microcredenciais são uma abordagem educativa inovadora que está a ganhar impulso na União Europeia. Certificam competências e aptidões específicas através de cursos curtos e específicos, proporcionando uma alternativa flexível aos programas de licenciatura tradicionais. Os elementos padrão da UE estão incluídos. Para mais informações, consulte: [Brochura «Uma abordagem europeia às microcredenciais»](#)

Ao colmatar a lacuna entre a educação formal e as necessidades do mercado, as microcredenciais da UE são cruciais para criar um ecossistema educativo dinâmico e responsivo, garantindo que os indivíduos possam satisfazer as exigências em constante evolução do mercado de trabalho.

A formação foi organizada em três níveis (três microcredenciais)



1. No final da **nota inicial de comunicação sustentável (Nota A)**, o professor obteve uma **microcredencial da UE**, que certifica um certificado parcial de competências de 6 ECTS.
2. Após obter o primeiro certificado, **o professor pôde avançar para o grau contínuo de comunicação sustentável (Grau B)**, certificando que **tinha obtido uma microcredencial da UE** (6 ECTS).
3. E, finalmente, os professores que se dedicaram a concluir a formação tiveram acesso **ao grau profissional de comunicação sustentável (Grau C)**, onde foram certificados com 8 ECTS e puderam obter um **certificado profissional com uma microcredencial da UE**.

Comunicação Sustentável		UE Microcredencial NÍVEL (A)	UE Microcredencial NÍVEL (B)	UE Microcredencial NÍVEL (C)
1	Identificação do aluno	Formadores e professores em exercício (idade dos alunos: entre 5 e 15 anos)		
2	Nível	Inicial	Contínuo	Profissional
3	Língua	Inglês		
4	Número de vagas	42 (6 de cada país) fase piloto		
5	Duração	3 semanas cada, num período de 3 meses	Cada 3 semanas no período de 3 meses	Cada 4 semanas no período de 3 meses
6	Data de início	20/05/2025	01/10/2025	05/01/2026
	Data de término	30/09/2025	06/12/2025	13/03/2026
7	Requisitos	Nível de inglês: B2 / Carta de motivação / Envolvimento e compromisso sustentáveis		
8	Percorso de aprendizagem	2 ECTS Presencial 2 ECTS Misto 2 ECTS Virtual	2 ECTS Virtual 2 ECTS Misto 2 ECTS Presencial	2 ECTS Virtual 4 ECTS Misto 2 ECTS Presencial
9	País(es)/Região(ões) do emissor	Países do consórcio e beneficiários		
10	Entidade(s) adjudicante(s)	Academia de Professores da UE TASC		
11	Carga horária necessária para alcançar os resultados de aprendizagem	150 horas 6 ECTS	150 horas 6 ECTS	200 horas 8 ECTS

Figura 13. Visão geral do Programa Europeu de Formação Conjunta TASC

Avaliação e certificação

6. Avaliação e Certificação

Nesta secção, descrevemos como funcionava o processo de avaliação e certificação no TASC. Os resultados de aprendizagem para as microcredenciais eram avaliados com base em padrões transparentes. Havia três avaliações finais integradas para cada nível. Essas tarefas estavam relacionadas com os módulos.

Programa Conjunto de Formação da UE	Nível A (6 ECTS)	Nível B (6 ECTS)	Nível C (8 ECTS)
Quantidade de avaliações	3	3	4
Desempenho Critérios (Escala de Classificação)	A a F	A a F	A a F
Quantidade de trabalhos avaliados	3	3	4
Prazo para entrega das tarefas	25/10/2025	06 / 12 / 2025	13/03/2026

Figura 14. Tarefas do TASC relacionadas com as séries

Para garantir a objetividade, fiabilidade e validade do processo de avaliação, os métodos e ferramentas de avaliação dos módulos de formação foram adaptados à natureza dos vários tipos de resultados de aprendizagem a verificar.

O corpo docente dos diferentes parceiros do consórcio documentou os resultados alcançados pelos formandos nos vários instrumentos de avaliação aplicados.

7. Cronograma da pesquisa piloto e de impacto do programa de formação conjunta da UE

O cronograma para a pesquisa piloto e de impacto do programa de formação conjunta da UE TASC foi organizado da seguinte forma (ver Figura 15).



TEMPO	Percurso de aprendizagem Nota / Créditos	LOCAL
1 semana 20-24/05/2025 Dias de viagem 19/05 e 25/05	Início físico Nota A / 2 ECTS	Múrcia (Espanha)
28/05/2025 02-03-04/06/2025	Semana mista (BIP) Nota A / 2 ECTS	Em casa e na sua escola Num instituto no seu país de origem 28 de maio Dia de encontro físico NAT 4 de junho Dia de encontro virtual da UE
1 mês Setembro de 2025	Período virtual Nota A / 2 ECTS	Em casa e na sua escola
1 mês Outubro de 2025	Período virtual Nota B / 2 ECTS	Em casa e na sua escola
12-13-14/11/2025 17-18/11/2025	Semana mista (BIP) Nota B / 2 ECTS	Em casa e na sua escola Num instituto no seu país de origem 12 de novembro Dia de reunião virtual da UE 18 de novembro Dia de reunião física NAT (para PT ALMA – outro dia)
1 semana 2-6/12/2025 Dias de viagem 1/12/25 e 7/12/25	Grau físico B / 2 ECTS	Lisboa (Portugal)
1,5 meses Janeiro a 13 de fevereiro de 2026	Período virtual Nota C / 4 ECTS	Em casa e na sua escola
23-27/02/2026	Semana mista (BIP) Nota C / 2 ECTS	Em casa e na sua escola Num instituto no seu país 23 de fevereiro Dia físico NAT 27 de fevereiro Reunião virtual da UE
1 semana 9-13/03/2026 Dias de viagem 08/03/26 e 14/03/26	Presencial Nota C / 2 ECTS	Izmir (Turquia)

Figura 15. Cronograma para a fase piloto e a investigação de impacto do Programa Conjunto de Formação da UE – TASC

Orientações didáticas e es

Para além do material teórico e de formação sobre comunicação sustentável, quisemos centrar-nos num ambiente de aprendizagem seguro, nos métodos de ensino, na organização dos formandos em grupos, no autoestudo e nas ferramentas informáticas.

1. Ambiente de aprendizagem seguro e e

É essencial que as atividades decorram num ambiente emocionalmente seguro, uma vez que as discussões sobre diferentes competências podem tocar em experiências sensíveis ou, se a direção da discussão for desafiante, podem encorajar uma atitude defensiva. Um ambiente colaborativo cria uma atmosfera na sala de aula que incentiva o diálogo aberto, o respeito mútuo e a empatia.

Por isso, recomendamos que se cheguem a um acordo sobre regras comuns para o trabalho do grupo antes de iniciar as atividades. Esses acordos não só criaram um ambiente mais seguro para um trabalho construtivo, como também nos permitiram estar presentes no «aqui e agora» e trabalhar na prática com valores como o respeito pelas opiniões, a aceitação da diversidade, a tomada de decisões democrática, a tolerância e o respeito pelo consenso.

A sensibilidade cultural promove o respeito por diferentes culturas e perspetivas, destacando como os valores universais transcendem as diferenças culturais.

2. Ensinar métodos e es

- **Aprendizagem significativa** - o processo de aquisição de conhecimento e compreensão de uma forma que conecta novas informações com conhecimentos e experiências existentes, criando assim uma compreensão mais profunda e duradoura.
- **Reflexão contínua:** refletir sobre a sua aprendizagem e a sua aplicação nas suas vidas, reforçando a relevância e a importância das competências relacionadas com os módulos. O foco no pensamento crítico incentiva os formandos a analisar criticamente questões a nível pessoal, interpessoal e ambiental.
- **Método Socrático** - Batizado em homenagem ao filósofo Sócrates, esse método envolve fazer perguntas perspicazes para estimular o pensamento crítico e incentivar os formandos a explorar ideias de forma independente. (<https://www.youtube.com/watch?v=USo7V6kwfEk>)
- **Aprendizagem colaborativa** - Os formandos trabalham juntos em grupos para resolver problemas, concluir projetos ou discutir conceitos. Este método promove o trabalho em equipa, capacidades de comunicação e aprendizagem entre pares



- **Aprendizagem interativa:** participação em atividades como dramatizações, debates e discussões em grupo para ajudar a internalizar os princípios dos direitos humanos e aplicá-los em vários cenários.

- **Exemplos do mundo real:** incorporar eventos atuais e casos históricos para ilustrar a importância dos direitos humanos e as consequências da sua violação.

- **Exercícios experienciais** - o formador partilha e convida os formandos a partir das suas próprias experiências (pessoais e profissionais) relacionadas com a sua sala de aula, bem como com a colaboração com pais, colegas, cuidadores ou prestadores de apoio e outras partes interessadas

- **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)** - Os formandos aprendem resolvendo problemas do mundo real ou estudos de caso. Eles pesquisam a questão, analisam dados e desenvolvem soluções, o que promove o pensamento crítico e as competências de resolução de problemas.

- **Modelagem** - O formador modela as competências que o módulo visa. Ao modelar essas competências durante a formação, o formador fornece um exemplo vivo para os formandos seguirem. Partilhar consciência e insights em tempo real com os formandos melhora a conexão e demonstra humanidade, criando um ambiente de aprendizagem poderoso. Essa abordagem não apenas promove um senso mais profundo de conexão, mas também promove uma aprendizagem profunda e a internalização das competências que estão a ser ensinadas.

- **Foco** - Em diferentes módulos, o formador envolve-se totalmente com os formandos, conectando-se de coração com atenção total, curiosidade renovada e escuta ativa. Exercícios físicos são integrados para aumentar a autoconsciência, enfatizando a presença no momento, com foco na respiração e na postura. Essas práticas ajudam os formandos a aprofundar a compreensão de seus próprios sentimentos e experiências, promovendo insights pessoais e conexão consigo mesmos.

-

►> Sala de aula invertida - Os formandos aprendem novos conteúdos através de palestras online ou leituras em casa, ao seu próprio ritmo, enquanto o tempo de aula é usado para discussão, atividades e aplicação do conhecimento. (<https://www.youtube.com/watch?v=qaLeIQM1Hz0&t=64s>)

►> Para aprofundar a autocompreensão, os formandos podiam participar em atividades individualmente ou em pequenos grupos de 2 a 5 membros, seja numa sala de aula ou numa reunião. Os exercícios virtuais foram concebidos para se concentrarem em tarefas de «1 página» que pudessem ser concluídas no próprio ambiente escolar e refletidas. Estes exercícios utilizaram vários meios de comunicação, incluindo vídeos do ambiente escolar, atividades de consciência corporal pessoal, excertos de filmes, desenhos animados, imagens, citações e várias formas de arte, tais como música, teatro, dança em cadeiras e artes visuais



. Cada atividade tinha como objetivo melhorar a autorreflexão e a percepção pessoal, promovendo uma compreensão mais profunda dos sentimentos e experiências de cada um

►> A reflexão é uma parte fundamental da formação, complementada por práticas (online) em pequenos grupos. Este processo de aprendizagem foi apoiado por um diário ou portfólio com foco nas seguintes áreas:

- Diálogos reflexivos sobre competências.
- Exercícios reflexivos e dramatizações baseados na vida quotidiana e nas experiências de ensino, incentivando a tentativa, o erro e a repetição para aprofundar a autocompreensão.
- Atividades de autoavaliação e consciencialização destinadas a promover o crescimento pessoal e profissional.
- Formação em consciência envolvendo reflexão e metarreflexão, tanto guiadas como autodirigidas.
- Trabalho independente sobre o conteúdo, com leituras e panfletos fornecidos para apoiar os trabalhos de casa e a aprendizagem assíncrona.

4. Ferramentas de TI para e

Ferramentas de TI, como webinars e plataformas de videoconferência, podem ser utilizadas como oportunidades para experiências de aprendizagem síncronas e assíncronas. Foi essencial permitir que os professores participassem em discussões colaborativas com colegas e especialistas de diversas origens e de vários países da UE. Além disso, o material digital visual (apresentações, infográficos, vídeos) foi uma adição importante aos materiais didáticos, especialmente para os formandos inclinados a aprender de forma mais eficaz a partir de informações visuais.

Foram utilizadas várias ferramentas, tais como Moodle, Padlet, ChatGPT/Gemini, Gamma/Canva/PowerPoint/Prezi, etc.

Kit de ferramentas para o crescimento pessoal e profissional dos professores

1. O quê, porquê e como ?

Além do Manual de Formação de Professores, que ajuda os formadores de professores a formar professores na área da comunicação sustentável, o Consórcio desenvolveu o Kit de Ferramentas para Professores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em comunicação sustentável. Aqui está um resumo do Kit de Ferramentas para Professores.



O Kit de Ferramentas para Professores é um conjunto de exercícios, técnicas, estratégias e processos concebidos para reforçar a capacidade de um professor responder eficazmente a diferentes desafios. Centram-se no crescimento pessoal, no desenvolvimento profissional e na promoção de uma comunicação construtiva. Ao praticar e dominar estas ferramentas, os educadores podem desenvolver competências e comportamentos adaptativos que não só melhoram o seu ensino, mas também se alinham com os seus objetivos e valores únicos, validando a sua individualidade e respeito pela sua profissão.

O Kit de Ferramentas para Professores (TTK) é uma **coleção de instrumentos para professores**, representando um conjunto de ferramentas, recursos e atividades de apoio para aprender, praticar e aplicar competências relevantes para a comunicação sustentável nas suas práticas profissionais.

As ferramentas do TTK complementam e «espelham» o Manual do Formador de Professores (em termos dos conceitos-chave dos módulos e dos objetivos e resultados de aprendizagem). As ferramentas promovem e apoiam a prática e o aperfeiçoamento das competências relevantes para a comunicação sustentável, através da autorreflexão, da introspeção e da prática sistemática.

Baseado nos princípios da comunicação sustentável desenvolvidos no âmbito do projeto TASC, visa:

- Fornecer ferramentas e estratégias concretas para promover o diálogo não violento, intercultural e restaurativo em contextos educativos.
- Apoiar os professores no desenvolvimento das suas próprias competências de comunicação sustentável.
- Oferecer orientação prática para promover a inclusão, gerir conflitos de forma construtiva e fomentar valores democráticos na sala de aula e na comunidade escolar em geral.
- Facilitar processos de aprendizagem reflexivos e experienciais para o crescimento profissional contínuo.

O Kit de Ferramentas do Professor baseia-se em estruturas teóricas fundamentais nas áreas da comunicação, educação e mudança social, incluindo comunicação sustentável, comunicação não violenta, comunicação intercultural, práticas restaurativas, construtivismo social e aprendizagem transformativa.

As ferramentas apoiam e melhoram ainda mais as competências dos professores para agir de forma eficiente em situações específicas (por exemplo, organização diária da sala de aula, interações com colegas, alunos ou pais, situações conflituosas, ações discriminatórias, problemas de comunicação, etc.).



Estas ferramentas ajudam os professores a melhorar as suas reações às situações disfuncionais ou conflituosas mais frequentes que se manifestam na escola, abordando e resolvendo comportamentos perturbadores, comportamentos desafiadores e oposicionistas e interações agressivas, melhorando a empatia, reduzindo o pensamento discriminatório e preconceituoso e melhorando as capacidades de comunicação, ou abordando eficazmente as manifestações geradas pelo stress e pelo esgotamento.

Estas ferramentas não se aplicam a problemas com níveis de gravidade elevados, casos em que se recomenda apoio e medidas profissionais, tais como mentoria por pares, apoio em grupo, aconselhamento e psicoterapia, que devem acompanhar estas ferramentas.

Os componentes principais do Kit de Ferramentas do Professor consistem em:

Técnicas autoaplicáveis (métodos para aumentar a autoconsciência, regular as emoções e desenvolver uma mentalidade de crescimento);

Estratégias autodirigidas (estruturas passo a passo para alcançar objetivos pessoais e profissionais);

Processos passo a passo (orientações claras e práticas para enfrentar desafios específicos).

2. Visão geral das 45 ferramentas testadas por grade

As Figuras 16, 17 e 18 fornecem uma lista das ferramentas atualmente a serem testadas pela Comunidade de Prática. Mais informações sobre a garantia de qualidade podem ser encontradas no item «garantia de qualidade».



Módulo 1 Valores humanos universais e direitos humanos	Ferramenta 1 «Sensibilização»	Ferramenta 2 «Assédio digital e cyberbullying»	Ferramenta 3 «Resolução colaborativa de problemas»
Módulo 2 Valores e identidade da UE	Ferramenta 4 «O que sei sobre os valores e a identidade europeus?»	Ferramenta 5 «(In)Igualdade nas escolas»	Ferramenta 6 «Fatores de diversidade cultural»
Módulo 3 Não discriminação e equidade	Ferramenta 7 «Mecanismos e fontes de discriminação, preconceito e estigma»	Ferramenta 8 "O caminho da não discriminação e os preconceitos sociais"	Ferramenta 9 "Consenso ~ Vamos encontrar a melhor solução!"
Módulo 4 Compreender a nós próprios e aos outros	Ferramenta 10 "Mapeamento das emoções e autorretrato"	Ferramenta 11 "Lente da empatia"	Ferramenta 12 «Escolha a mais clara!»
Módulo 5 Diálogo	Ferramenta 13 «Como ouvir?»	Ferramenta 14 «Eu e o meu peixe-caixa»	Ferramenta 15 «O meu círculo proativo: passo a passo»

Figura 16. Kit de ferramentas do professor – nota A – visão geral das ferramentas 1-15

Módulo 1 Valores humanos universais e direitos humanos	Ferramenta 16 «Árvore dos desejos da motivação»	Ferramenta 17 «Mapeamento da empatia»	Ferramenta 18 "O método Walt Disney"
Módulo 2 Valores e identidade da UE	Ferramenta 19 «Professor democrático numa turma»	Ferramenta 20 «Desafios e oportunidades da inclusão»	Ferramenta 21 «Design universal na aprendizagem (UDL) ou educação tradicional?»
Módulo 3 Não discriminação e equidade	Ferramenta 22 «O impacto da discriminação, preconceito e estigma nos processos ou contextos educativos»	Ferramenta 23 «Reflexão e apoio à diversidade de género»	Ferramenta 24 "Consenso ~ Vamos ouvir!"
Módulo 4 Compreender a nós próprios e aos outros	Ferramenta 25 "Reformulação de perspetivas através da empatia"	Ferramenta 26 "Explorando mentalidades culturais"	Ferramenta 27 "Empatia fundamentada"
Módulo 5 Diálogo	Ferramenta 28 "Manter um diálogo em curso"	Ferramenta 29 "Os seis chapéus do pensamento para estabelecer limites"	Ferramenta 30 "Modelo de tomada de decisão baseado no consentimento (CDMM)"

Figura 17. Kit de ferramentas do professor – nota B – visão geral das ferramentas 16-30



Módulo 1 Valores humanos universais e direitos humanos	Ferramenta 31 "O RESET Protocolo"	Ferramenta 32 «As cinco lentes da inclusão»	Ferramenta 33 "Mapa do diálogo digital"
Módulo 2 Valores e identidade da UE	Ferramenta 34 «Conflitos de identidade na sala de aula»	Ferramenta 35 «Garantir um ensino inclusivo utilizando as quatro perspetivas de Bronkfield»	Ferramenta 36 "Lista de verificação da inclusão"
Módulo 3 Não discriminação e equidade	Ferramenta 37 «Diferenças entre igualdade e equidade em contextos educativos»	Ferramenta 38 «Etapas do pensamento crítico e critérios de fontes fiáveis»	Ferramenta 39 «Técnica de grupo nominal»
Módulo 4 Compreender a nós mesmos e aos outros	Ferramenta 40 "E se eu mudar a minha mente?"	Ferramenta 41 "Relacionar e refletir: Como me mostro nas minhas relações?"	Ferramenta 42 "Mapa da postura relacional"
Módulo 5 Diálogo	Ferramenta 43 "Bússola da cooperação"	Ferramenta 44 "A arte de questionar"	Ferramenta 45 "Uma abordagem em três etapas para oferecer feedback"

Figura 18. Kit de ferramentas do professor – grau C – visão geral das ferramentas 31-45

*MOODLE como ambiente de E-LEARNING***1. Introdução**

No âmbito do projeto TASC, a plataforma *Moodle* funciona como o principal ambiente de e-learning, onde todas as atividades de aprendizagem, anexos e recursos de apoio são disponibilizados. O *Moodle* serve tanto como ferramenta de trabalho digital para formadores, como de espaço de aprendizagem estruturado para formandos, proporcionando acesso a conteúdos detalhados, incluindo exercícios práticos, leituras complementares e materiais multimédia permitindo assim aos utilizadores aprofundar cada tópico. Concebido para apoiar a progressão passo a passo ao longo dos diferentes níveis, o *Moodle* orienta os formandos ao longo do processo de aprendizagem de forma coerente e acessível.

Este *Manual do Formador de Professores*, por outro lado, oferece uma visão geral resumida das atividades que correspondem a cada resultado específico de aprendizagem, não se destinando a substituir o *Moodle* nem a ser usado como um guia independente para a formação. Em vez disso, este MFP/TTM apresenta uma referência — um resumo «conciso» — concebido para ajudar os formadores a compreender rapidamente a estrutura e o objetivo de cada módulo e cada atividade. É particularmente útil para fins de orientação e planeamento, indicando aos formadores os materiais relevantes e o conteúdo alargado alojado no *Moodle*.

Juntos, o MFP/TTM e o *Moodle* proporcionam uma abordagem complementar: o MFP/TTM oferece clareza, estrutura e uma compreensão imediata dos resultados pretendidos, enquanto o *Moodle* fornece todos os recursos necessários para implementar as atividades de forma eficaz e apoiar o envolvimento significativo dos formandos.

Link para a plataforma *Moodle*: <https://merakiprojectes.com/moodle/login/index.php?lang=en>

2. Estrutura e secções da plataforma Moodle*Estrutura da plataforma Moodle*

Para facilitar a utilização e proporcionar maior clareza, o *Moodle* está dividido em secções estruturadas de acordo com o percurso de aprendizagem e o tipo de atividade. Abaixo encontra-se um guia completo para ajudar os formadores a navegar e utilizar o *Moodle* de forma eficaz.

Secções do Moodle

1. Introdução



- Bem-vindo ao programa geral de formação TASC

2. NÍVEL A

- Fórum para anúncios e perguntas gerais sobre o curso;
- Links para reuniões síncronas;
- Introdução ao Nível A;
- Briefing do criador da comunidade;
- Pré-tarefas (documento com 1 atividade por módulo e um modelo de resposta para os formandos preencherem) Os formandos podem carregar diretamente as suas respostas neste espaço.

3. Caminhos de aprendizagem

Cada percurso de aprendizagem contém módulos e atividades claramente organizados:

Percurso de aprendizagem presencial

- PDFs das atividades para formadores (planos de aula para cada atividade);
- Anexos utilizados nas atividades (tanto para formadores como para formandos);
- Apresentações utilizadas durante as sessões presenciais (tanto para formadores como para formandos).

Percurso de aprendizagem mista:

- Atividades presenciais: atividades e anexos para formadores e formandos
- Atividades síncronas da UE: Atividades que requerem coordenação em tempo real (por exemplo, reuniões online)
- Atividades assíncronas: cada módulo tem uma sala de aula dedicada com uma série de atividades sequenciais

Percurso de aprendizagem virtual

- Acessível após a conclusão do Percurso de Aprendizagem Mista;
- Cada módulo inclui:
 - Atividades síncronas: trabalho em grupo que requer coordenação entre estagiários
 - Atividades assíncronas: tarefas individuais realizadas de forma independente.

4. Anexos



- Uma biblioteca central onde todos os anexos das atividades são compilados por percurso de aprendizagem e módulo;
- Todos os ficheiros estão diretamente incorporados na atividade correspondente.

5. Kit de ferramentas do professor

- Inclui as primeiras 15 ferramentas utilizadas durante a Nível A.

6. Pedido de feedback (no Nível A)

- Após concluir os três percursos de aprendizagem, os formandos podem solicitar feedback sobre uma tarefa por módulo antes da avaliação final. Como nos níveis B e C haverá menos tarefas, não será necessário solicitar feedback, pois este será fornecido diretamente na tarefa.

7. Avaliação

- Três avaliações formais:
 - Uma para os Módulos 1 e 2;
 - Uma para o Módulo 3;
 - Uma para os Módulos 4 e 5.

3. Tipos de atividades e regras de conclusão

Existem três tipos principais de atividades utilizadas nos módulos:

1. Atividades de crescimento pessoal que não requerem qualquer *upload* ou partilha no *Moodle*.
2. Atividades de interação (fórum) que exigem discussão, partilha e *feedback* dos colegas por meio de publicações no fórum.
3. Atividades de progresso que exigem o envio de trabalhos através do *Moodle*.

No topo de cada atividade, há uma etiqueta indicando o tipo de atividade para facilitar a compreensão dos formandos. As tarefas e os *links* do fórum estão incorporados nas atividades relevantes. Na visão do formador, eles são também visíveis no menu de conteúdo principal. Os formandos têm acesso apenas através das atividades correspondentes para manter o foco e a clareza.



Regras de conclusão

- Todos os cinco módulos estão acessíveis ao mesmo tempo.
- Dentro de cada módulo, os formandos devem concluir as atividades em sequência.
- Exemplo: No Módulo 1, a Atividade 3 não pode ser consultada, sem que as Atividades 1 e 2 sejam concluídas.
- Um módulo só é considerado concluído quando todas as suas atividades forem realizadas, incluindo tarefas e participação no *fórum*.

4. Estrutura de uma nota

Nível A

- Ordem dos percursos de aprendizagem: Presencial → Misto → Virtual → Avaliação;
- Várias tarefas;
- Pedido de feedback ao formador (um por módulo);
- Nível B
- Ordem: Virtual → Misto → Presencial → Avaliação;
- Uma tarefa por módulo durante o curso com feedback dado pelos formadores.

Nível C

- Ordem: Virtual → Misto → Presencial → Avaliação;
- Uma tarefa por módulo com *feedback* dado pelos formadores para M1, M2 e M3.
- Duas tarefas por módulo com *feedback* dado pelos formadores para M4 e M5 (devido ao maior volume de ECTS e conteúdo)

5. Moodle para formadores

Quando for adicionado ao *Moodle* como formador, receberá um e-mail com o seu nome de utilizador, uma palavra-passe temporária e o *link* de acesso ao *Moodle*. Ao iniciar sessão pela primeira vez, ser-lhe-á solicitado que altere a sua palavra-passe por motivos de segurança. Recomendamos que carregue uma foto de perfil para personalizar a sua conta.

No *Moodle*, existe uma secção dedicada com tutoriais em vídeo para formadores que demonstram:



- Como carregar conteúdo;
- Como alterar a sua foto de perfil;
- Como visualizar as contas dos formandos e monitorizar o seu progresso;
- Como visualizar e avaliar tarefas;
- Recomendamos vivamente que assista a estes vídeos curtos para se familiarizar com a plataforma e as suas principais funções.

6. Moodle para formandos

Os formandos receberão credenciais de *login* e instruções para aceder ao *Moodle* antes do início do programa. Também lhes será pedido que alterem a sua palavra-passe e atualizem o seu perfil.

Cada estagiário seguirá um percurso estruturado com base na classificação atribuída (A, B ou C).

Os percursos de aprendizagem são claramente definidos, com orientação fornecida através de:

- Vídeos explicativos;
- Instruções de atividades incorporadas em cada módulo da sala de aula;
- *Links* para anexos e recursos transferíveis diretamente nas descrições das atividades;
- Espera-se que os formandos:
- Concluam as atividades na sequência exigida em cada módulo;
- Participem ativamente em fóruns e trabalhos em grupo (quando aplicável);
- Enviem os trabalhos através do *Moodle*, conforme as instruções;
- O progresso é monitorizado e os formandos receberão orientação e apoio através de sessões síncronas e oportunidades de *feedback*.

7. Apoio linguístico e tradução

Se tiver dificuldades em compreender as atividades devido às competências necessárias em inglês, convidamo-lo a utilizar sites de apoio com opções de tradução adequadas, tais como:

- [Google Translate](#);
- [Google Lens](#) (disponível em telemóveis e tablets, através da barra de pesquisa do Google);
- DeepL translate;
- Qualquer tradutor de IA, como ChatGPT ou Co-pilot (tenha em mente que esta opção aumenta a sua pegada ecológica);



Todo o material didático será traduzido para os idiomas dos membros do consórcio: holandês, alemão, lituano, português, romeno, espanhol e turco.



NOTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONJUNTO DA UE

NÍVEL A Comunicação sustentável - formação inicial

O Nível A é o programa conjunto da UE de formação inicial em comunicação sustentável, com 6 ECTS. Consiste em percursos de aprendizagem presenciais, mistos e virtuais. Centra-se no desenvolvimento de conhecimentos e competências básicas em comunicação sustentável, em conformidade com a taxonomia de Bloom. A espinha dorsal do programa de formação são 5 módulos que fornecem os fundamentos teóricos do programa. A descrição do Nível A começa com uma discussão dos conceitos-chave dos cinco módulos – em cada módulo, o formando encontrará uma lista de objetivos e resultados de aprendizagem esperados, três conceitos-chave e uma lista de referências bibliográficas. Após os conceitos-chave dos cinco módulos, é apresentado um resumo de todas as atividades de aprendizagem sob a forma de um percurso de aprendizagem.



MÓDULO 1A: Direitos Humanos e Valores Universais

Introdução

O projeto «*Teacher Academy for Sustainable Communication*» capacita os educadores a promover um diálogo respeitoso e inclusivo, fomentando os direitos humanos universais e os valores fundamentais, princípios básicos que protegem a dignidade e a liberdade de todos, aplicados universalmente sem discriminação. A promoção desses direitos e valores requer esforços por parte dos governos, organizações, sociedade civil e indivíduos. O Módulo 1 explora este tema, servindo de base para a promoção de uma cultura de respeito. A educação e a sensibilização do público são essenciais para defender estes valores, contribuindo para um mundo mais justo, pacífico e inclusivo. Além disso, uma comunicação transparente e justa, que defenda a dignidade e a igualdade, é a chave para a defesa sustentável dos direitos humanos.

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O1.1. Analisar e avaliar o impacto dos princípios dos direitos humanos na vida das pessoas, com especial enfoque nas suas oportunidades e perspetivas educativas.

RA1.1A. Interpretar a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional e articular análises informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.

O1.2. Desenvolver estratégias de comunicação que enfatizem a compreensão e a cooperação para articular questões de direitos humanos, promovendo um diálogo aberto e respeitoso.

RA1.2A. Analisar as questões contemporâneas relacionadas com os direitos humanos na era digital, considerando as dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas.

O1.3. Promover/desenvolver estratégias cooperativas e sensíveis aos direitos humanos para a resolução de problemas entre (diferentes) agentes educativos (pessoal, alunos, pais, partes interessadas).

RA1.3A. Compreender e explicar a abordagem colaborativa de resolução de problemas na abordagem das questões relacionadas com os direitos humanos em contextos educativos.



Conceitos-chave

1. Valores universais e fundamentais

Os valores universais e fundamentais são princípios básicos que vão além das diferenças culturais, nacionais e individuais, servindo como base comum para o comportamento ético e as normas sociais. Cada um tem as suas particularidades e adapta-se especificamente a um campo. Do ponto de vista educativo, consideramos valores fundamentais:

Integridade, enfatizando a honestidade e a consistência nas nossas ações, essenciais para construir confiança mútua nas escolas. **Respeito**, incentivando o reconhecimento da dignidade e do valor de cada aluno/professor, tratando todos com consideração e valorizando a diversidade de opiniões e culturas. **Responsabilidade**, lembrando-nos que cada um de nós tem o dever de aceitar as consequências das nossas ações e contribuir positivamente para a sociedade com princípios. **Compaixão**, levando-nos a ser empáticos e a responder ao sofrimento dos outros com bondade, motivando-nos a aliviar as dificuldades. **Equidade e justiça**, exigindo tratar todos os indivíduos de forma igual e imparcial, promovendo a equidade na educação e em todos os aspetos da vida social. **Igualdade**, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades educativas e sejam tratados sem discriminação. **Tolerância**, incentivando a aceitação e o respeito pelas diferenças, sejam elas relacionadas com opiniões, crenças religiosas ou traços pessoais, promovendo a coexistência pacífica nas escolas e fora delas. **Coragem**, inspirando-nos a enfrentar medos e agir com firmeza diante das adversidades, defendendo os nossos valores mesmo quando difícil. **Gratidão**, abrindo os nossos corações para apreciar a bondade e as pessoas que enriquecem as nossas vidas, cultivando um sentimento de contentamento e felicidade. **Amor**, em todas as suas formas, conectando-nos profundamente com os outros sendo a fonte da compaixão, do sacrifício e do cuidado incondicional. **Justiça**, com foco na aplicação justa da lei, garantindo que todos sejam tratados de forma justa, enquanto **a não discriminação** previne e combate ao preconceito e à exclusão educacional com base em fatores arbitrários, como a raça, o género ou a idade. Abraçar esses valores universais na educação, mas também na vida cotidiana, pode transformar a sociedade, incentivando a harmonia, a cooperação e uma compreensão mais profunda.

RESPEITO como elemento fundamental na promoção da diversidade, inclusão e coexistência harmoniosa

O respeito é a base para aceitar e valorizar as diferenças individuais, reconhecendo o valor e a dignidade inerentes a todos, independentemente da raça, cultura, religião, orientação sexual, convicções políticas ou capacidades, superando assim barreiras e preconceitos,



promovendo o diálogo aberto, a empatia e a compreensão, e criando ambientes colaborativos e de apoio em espaços profissionais, educacionais e públicos onde a diversidade prospera, ideias inovadoras emergem e os indivíduos se sentem seguros, valorizados e ativamente envolvidos, melhorando, em última análise, a qualidade de vida individual e fortalecendo o tecido social através da paz e da compreensão mútua.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, descreve os direitos fundamentais a que todos os seres humanos têm direito, independentemente da nacionalidade, raça, género, religião, idioma ou qualquer outro estatuto(<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>). O seu objetivo é estabelecer padrões universais de direitos humanos, garantindo proteção global além da discricionariedade de cada Estado.

Os direitos fundamentais incluem:

- 1. Igualdade:** garantir a não discriminação e o acesso igualitário a recursos, serviços e tratamento legal.
- 2. Vida, liberdade e segurança:** proteger os indivíduos contra a privação arbitrária da vida e garantir a liberdade e a segurança.
- 3. Liberdade da escravidão:** proibir todas as formas de escravidão e trabalho forçado.
- 4. Liberdade da tortura:** proteger contra a tortura e tratamentos desumanos.
- 5. Reconhecimento legal:** garantir que todos sejam reconhecidos pela lei, com direitos e obrigações.
- 6. Privacidade:** proteger contra invasões arbitrárias e ataques ilegais à honra e à reputação.
- 7. Pensamento, consciência e religião:** permitir que os indivíduos escolham, expressem e pratiquem livremente as suas crenças.
- 8. Expressão:** apoiar a livre expressão de opiniões e ideias sem medo.
- 9. Trabalho e educação:** proporcionar oportunidades de emprego e garantir o acesso à educação.
- 10. Participação no governo:** permitir que os cidadãos se envolvam na vida política e tenham acesso aos serviços públicos.

Esses direitos são interdependentes e indivisíveis, formando a base de uma vida livre e justa.



As desigualdades, sejam elas económicas, sociais, de género ou raciais, prejudicam a justiça e a igualdade, criando barreiras e limitando o acesso a recursos para grupos vulneráveis.

É imprescindível implementar políticas que combatam as causas profundas da desigualdade na educação, saúde, habitação, emprego e garantir o acesso a serviços básicos. A sensibilização e a educação do público também são fundamentais para mudar atitudes e reduzir estereótipos, promovendo a compreensão e o respeito mútuos.

A liberdade é um valor fundamental e um direito inalienável que serve como base para o desenvolvimento individual e o progresso social, permitindo que todos expressem livremente os seus pensamentos, opiniões e crenças sem medo de repressão ou censura. A nível social, a liberdade estimula a inovação, a criatividade e a diversidade de ideias, permitindo a exploração e a experimentação de novas possibilidades, promovendo assim um avanço mais rápido da ciência, da tecnologia e da arte. A nível pessoal, a liberdade está intimamente ligada à busca da felicidade, frequentemente associada à capacidade de viver de acordo com as próprias escolhas e valores.

Os direitos humanos estão intrinsecamente interligados com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), promovendo ambos a ideia de um mundo onde todos os indivíduos possam viver com dignidade, igualdade e justiça. Os ODS fornecem um quadro global para abordar questões urgentes, como pobreza, saúde, educação, igualdade de género, desigualdade e paz, enquanto os princípios dos direitos humanos sublinham esses objetivos.

A ligação entre os ODS e os direitos humanos garante que o progresso não seja medido apenas pelo desenvolvimento económico e social, mas também pela realização dos direitos fundamentais de todas as pessoas. Nesta situação, a comunicação sustentável está significativamente presente, promovendo um diálogo transparente, inclusivo e contínuo entre governos, sociedade civil, setor privado e comunidades marginalizadas — garantindo que os esforços de desenvolvimento estejam alinhados com os direitos humanos, capacitando os indivíduos e promovendo a responsabilização. As principais ligações estabelecidas entre os ODS e os direitos humanos são:

ODS 3 - Boa saúde e bem-estar, garante o direito à saúde, promovendo o acesso universal aos cuidados de saúde, salvaguardando o bem-estar físico e mental dos indivíduos.

ODS 4 - Educação de qualidade defende o direito à educação, com foco em oportunidades inclusivas de aprendizagem ao longo da vida para todos, como um caminho para o empoderamento e a igualdade.

ODS 5 - A igualdade de género promove o direito à igualdade, eliminando a discriminação de género e garantindo direitos e oportunidades iguais para mulheres e homens.

ODS 10 - A redução das desigualdades aborda o direito à igualdade e à não discriminação, com o objetivo de reduzir as disparidades de rendimento, sociais e de oportunidades entre indivíduos e grupos.

ODS 16 - Paz, justiça e instituições sólidas apoiam o direito à paz, justiça e instituições sólidas, promovendo sociedades inclusivas onde os direitos humanos são protegidos por uma governação transparente e responsável.

ODS 17 - As parcerias para os objetivos enfatizam a responsabilidade coletiva pelos direitos humanos, promovendo a cooperação global para alcançar esses objetivos e garantir que o desenvolvimento beneficie a todos, sem discriminação.

Essa relação pode fornecer uma estrutura abrangente para alcançar um desenvolvimento inclusivo, equitativo e sustentável em todos os aspetos.

Democracia nas escolas

Um ambiente escolar que promove a democracia permite que os alunos se expressem livremente e participem na tomada de decisões, proporcionando experiências práticas em governança participativa. Isso inclui o envolvimento em associações de estudantes, participação em debates e projetos comunitários, apoiados por uma educação cívica que ressalta a importância da democracia e da participação cívica. Experiências práticas e tecnologia moderna aumentam a compreensão e o envolvimento com os processos democráticos, mostrando como as ações individuais contribuem para a construção da democracia.

2. Defesa e implementação dos direitos humanos

No contexto global atual, a defesa é essencial para promover a justiça e a igualdade.

No campo dos direitos humanos para a educação, a defesa representa um esforço para promover e proteger o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os indivíduos, sensibilizando o público e os decisores políticos sobre a importância e a qualidade do direito à educação.

Através de campanhas de defesa, as políticas e a legislação podem ser influenciadas para garantir que a educação seja acessível, inclusiva e de alta qualidade para todos, sem discriminação. Além disso, a defesa defende os direitos dos alunos e professores, incluindo a proteção contra abusos e discriminação, envolvendo as comunidades locais no apoio ao direito à educação, mobilizando recursos e apoio para iniciativas educativas e infraestruturas.



Ética e direitos humanos: uma relação simbiótica

No contexto dos direitos humanos, a ética serve como base moral para a legislação e as políticas. As práticas éticas na defesa dos direitos humanos garantem que todas as ações e campanhas sejam conduzidas com integridade, respeitando a dignidade e os direitos de todas as pessoas envolvidas. Essa abordagem ética é vital para conquistar a confiança do público e promover o apoio sustentável aos direitos humanos.

Direitos da criança: da defesa à implementação

Os direitos das crianças requerem atenção especial, pois os menores são frequentemente os mais vulneráveis a abusos e negligência. A defesa eficaz dos direitos das crianças envolve campanhas de sensibilização, colaboração com instituições educativas e governamentais para garantir que a legislação proteja eficazmente os interesses das crianças. A implementação destes direitos requer um acompanhamento contínuo e a adaptação das políticas para refletir as necessidades em constante mudança das crianças.

O papel do apoio técnico na defesa dos direitos humanos

Na defesa moderna dos direitos humanos, a tecnologia (através de ferramentas digitais) pode ajudar a monitorizar as violações dos direitos humanos, divulgar rapidamente informações e mobilizar apoio internacional. A tecnologia também facilita a recolha e análise de dados, que podem ser usados para melhorar as estratégias de defesa e pressionar os governos a cumprir os seus compromissos em matéria de direitos humanos, sendo considerada uma das ferramentas mais poderosas que temos para construir um mundo mais justo, requerendo, porém, uma abordagem abrangente que inclua uma ética sólida, apoio técnico adequado e dedicação inabalável à proteção dos membros mais vulneráveis da nossa sociedade.

3. Os direitos humanos na era digital

Equilibrando segurança e privacidade: navegando na era digital

Na era digital, manter um equilíbrio entre segurança e privacidade tornou-se cada vez mais necessário à medida que a tecnologia avança e a capacidade de recolher, armazenar e analisar dados pessoais cresce exponencialmente. Portanto, surgem questões sérias sobre quanto da privacidade deve ser sacrificada em nome da segurança. As empresas de tecnologia e os governos devem colaborar para desenvolver normas e regulamentos que protejam as informações pessoais dos utilizadores sem comprometer a segurança nacional. O RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados) é um conjunto de regras da União Europeia que protege os dados pessoais dos cidadãos, exigindo que as empresas e organizações girem esses dados de maneira transparente, segura e responsável,



concedendo aos indivíduos amplos direitos sobre os seus dados pessoais, incluindo o direito de aceder, retificar, eliminar e transferir os seus dados, e impondo sanções severas pela violação desses regulamentos.

A propriedade intelectual (PI) refere-se aos direitos legais que protegem os autores e pode incluir invenções, obras literárias e artísticas, desenhos, símbolos, nomes e imagens utilizados no comércio. Esses direitos permitem que os criadores e autores controlem o uso da sua propriedade intelectual e beneficiem financeiramente do seu trabalho. A PI é importante na educação porque incentiva a criatividade e a inovação, garante o respeito pelos direitos de autor, proporciona o acesso a recursos de qualidade, desenvolve competências essenciais e apoia uma economia baseada no conhecimento, devendo ser um tema que promova um ambiente consistente.

Liberdade de expressão online: desafios e oportunidades

A *Internet* abriu novos horizontes para a liberdade de expressão, proporcionando plataformas onde quase qualquer pessoa pode partilhar ideias e informações livremente. No entanto, este panorama digital também traz desafios, sendo os mais sensíveis a disseminação de desinformação e discurso de ódio. A liberdade de expressão *online* deve ser protegida, mas também regulamentada para garantir que não seja utilizada para promover violência ou o caos. É necessário um equilíbrio delicado para evitar a eliminação de vozes autênticas sob o pretexto do controlo.

Cyberbullying e assédio digital: uma perspetiva de direitos humanos

O *ciberbullying* e o assédio digital representam ameaças significativas na era digital atual, infringindo os direitos humanos fundamentais dos indivíduos. Estas atividades maliciosas podem ocorrer através de várias plataformas *online*, incluindo redes sociais, aplicações de mensagens e *websites*, causando às vítimas graves danos emocionais, psicológicos e, por vezes, até físicos.

Do ponto de vista dos direitos humanos, o *ciberbullying* e o assédio digital violam vários princípios fundamentais descritos nos instrumentos internacionais de direitos humanos. O direito à privacidade, previsto no artigo 12.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, é frequentemente violado quando os agressores divulgam informações falsas, partilham fotos privadas sem consentimento ou perseguem continuamente as suas vítimas *online*. Além disso, o direito à liberdade de expressão é comprometido quando os indivíduos são intimidados a silenciar ou forçados a retirar-se dos espaços *online* devido ao assédio implacável.

Além disso, estas formas de abuso digital muitas vezes levam à discriminação e à desigualdade, afetando desproporcionalmente grupos vulneráveis, como mulheres, indivíduos LGBTQ+ e minorias.



Esta discriminação não só amplifica as disparidades sociais existentes, como também dificulta a capacidade das vítimas em participar plenamente na sociedade, afetando o seu direito ao trabalho, à educação e à inclusão social. Os esforços para combater o *cyberbullying* e o assédio digital devem ser multifacetados, envolvendo estruturas jurídicas, iniciativas educativas e intervenções tecnológicas, aplicando políticas que protejam os utilizadores do abuso *online*. Os programas educativos são essenciais para aumentar a sensibilização sobre o impacto do *cyberbullying* e promover a literacia digital e a empatia entre os utilizadores da *Internet*.

Integrar competências de pensamento crítico

As atitudes de pensamento crítico são disposições e abordagens mentais que favorecem a análise objetiva e racional de informações e situações. Estas incluem curiosidade para explorar e compreender coisas novas, ceticismo (questionar e verificar informações antes de aceitá-las) e mente aberta (considerar diferentes pontos de vista e mudar de opinião diante de evidências convincentes). A reflexão sobre os próprios pensamentos e raciocínios, a análise lógica de problemas e argumentos por meio de um processo de raciocínio estruturado e coerente e o pragmatismo na avaliação de ideias e soluções com base na sua eficiência e aplicabilidade em situações práticas também são componentes essenciais. Essas atitudes contribuem para o desenvolvimento de uma mente aberta, analítica e equilibrada, capaz de avaliar informações e tomar decisões informadas e precisas.

O pensamento crítico incentiva os indivíduos a questionar a validade e a intenção por trás do conteúdo online, reduzindo a probabilidade de difundir ou acreditar em informações prejudiciais. Por exemplo, ao ensinar os alunos a avaliar criticamente as fontes e os motivos das publicações *online*, eles tornam-se menos suscetíveis à desinformação e mais capazes de reconhecer comportamentos maliciosos. Esta competência é particularmente valiosa na identificação de formas subtis de *cyberbullying*, tais como insultos indiretos ou comentários manipuladores, que de outra forma poderiam passar despercebidos.

Incorporar o pensamento crítico no currículo também capacita os alunos a desenvolver estratégias eficazes para responder ao *cyberbullying*, aprendendo a avaliar diferentes cursos de ação, considerando resultados imediatos e de longo prazo, aprimorando as suas habilidades de resolução de problemas. Por exemplo, em vez de retaliar ou ignorar o *cyberbullying*, alunos com pensamento crítico podem optar por denunciar o comportamento, apoiar a vítima ou envolver-se num diálogo construtivo para resolver os conflitos.

Por fim, as competências de pensamento crítico ajudam os alunos a desenvolver resiliência contra o ciberbullying. Ao desenvolver uma mentalidade equilibrada e reflexiva, os indivíduos ficam mais bem preparados para gerir as suas respostas emocionais ao assédio *online*.

Eles conseguem distinguir entre críticas construtivas e comportamentos prejudiciais, o que lhes permite manter a autoestima e o bem-estar diante das adversidades.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Valores universais e fundamentais

- Donnelly, J. (2013) *Universal Human Rights in Theory and Practice*, Cornell University Press, Ithaca
- Perry, J. M. (1998) *The Idea of Human Rights: Four Inquiries* 1.^a edição, Oxford University Press, Oxford
- Weissbrodt, D.; de la Vega, C. (2007), *International Human Rights Law: An Introduction*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania

Referências ao conceito-chave 2: Defesa e implementação dos direitos humanos

- Hurwitz, D.; Satterthwaite, M.; Ford, D. (2009) *Human Rights Advocacy Stories*, Foundation Press, Nova Iorque
- Normand, R.; Zaidi, S. (2009) *Human rights at the UN: The political history of universal justice* Rights, *Australian Journal of Political Science*, 2008, Vol. 43 (3), p. 572-573; <https://sdgs.un.org/goals>

Referências ao conceito-chave 3: Direitos humanos na era digital

- Solove, D. (2004) *The Digital Person: Technology and Privacy in the Information Age*, NYU Press, Nova Iorque
- Klang, M.; Murray, (2005) *A Human Rights in the Digital Age*, Cavendish Publishing, EUA



MÓDULO 2A: Valores e identidade da UE

Introdução

Nascemos ou somos moldados para ser quem somos? Em geral, presume-se que as nossas identidades, especialmente as afiliações nacionais, étnicas, de género e/ou religiosas, são inatas e fixas. São estáveis ao longo do tempo e transmitidas através das gerações pelos membros da nossa comunidade. Mas e se as nossas identidades não forem fixas, mas continuamente moldadas pela interação entre a cultura, as normas sociais e as experiências pessoais? Este módulo convida-o a explorar a essência das identidades sociais — essas complexas amalgamas de elementos culturais, sociais e individuais que formam a base da nossa autoperceção e da forma como nos relacionamos com os outros. Pode servir como um guia, oferecendo uma visão geral compreensível dos mecanismos subjacentes à construção das identidades sociais. Ao compreender a natureza dinâmica deste processo, estará preparado para lidar com a diversidade dos alunos na sala de aula, promover ambientes multiculturais e gerir as complexidades com um olhar particular sobre o cultivo de um sentido de identidade europeia e a promoção dos valores europeus em contextos educativos, reconhecendo e valorizando os laços locais e as suas peculiaridades culturais.

*Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)***O2.1. Valorizar, promover e aplicar estratégias que respeitem a dignidade humana, os direitos humanos e a diversidade cultural na vida profissional.**

RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.

O.2.2. Comunicar e cooperar respeitosamente com pessoas de diferentes origens culturais e sociais.

RA2.2A. Compreender e explicar o impacto do condicionamento cultural na interação com as pessoas.

O2.3. Promover e incentivar ativamente a diversidade cultural, e a educação inclusiva em contextos e práticas educativas.

RA2.3A. Explicar a diversidade cultural e os seus componentes/determinantes (por exemplo, contexto social, género, etnia, religião, etc.).

*Conceitos-chave***1. Identidade**

As nossas identidades étnicas (nacionais ou raciais, dependendo do contexto) são um dos marcadores de grupo mais complicados e controversos nas sociedades atuais. A língua que falamos, os símbolos que respeitamos, os personagens históricos a quem prestamos homenagem, os costumes que seguimos são muitas vezes dados como certos, sem qualquer reflexão mais profunda sobre o assunto.

No entanto, se aplicarmos a lente do construtivismo social, podemos reconhecer que a identidade étnica é um processo contínuo, que muda com o tempo. Um dos pensadores e teóricos revolucionários que contribuiu para a nossa compreensão da etnicidade como um conceito social foi o antropólogo norueguês Fredrik Barth, que delineou uma abordagem ao estudo da etnicidade que se concentra nas negociações contínuas das fronteiras entre grupos de pessoas. A visão de Barth é que esses grupos não são culturalmente isolados ou descontínuos, ou a priori lógicos aos quais as pessoas pertencem naturalmente. O autor cultivou a ideia de descartar as noções científicas de culturas como entidades delimitadas e de etnicidade como laços inatos, substituindo-as por um foco na interface entre grupos. Seguindo o pensamento de Barth, a identidade étnica torna-se e é mantida através de processos relacionais de inclusão e exclusão ou de partilha da noção de NÓS e ELES.

Assim como o sentimento de comunidade e de pertença pode ser criado e mantido ao longo do tempo, as diferenças e a alteridade também são um projeto social no qual raramente pensamos. O Outro pode ser visto como diferente ou semelhante relativamente a nós, dependendo dos marcadores pessoais e grupais nos quais tendemos a concentrar-nos. A partir de eventos históricos e da perspetiva sociopolítica atual, sabemos que a etnia, mesmo sendo uma construção e sendo dinâmica, mudando com o tempo, pode ser mobilizada para objetivos políticos e de dominação. A visão de mundo mais enraizada na nossa sociedade, baseada na dicotomia NÓS e ELES, é o conceito de raça e todas as implicações que ele acarreta. O conceito de raça tornou-se uma das ferramentas mais poderosas para criar hierarquias que privilegiam alguns e prejudicam outros. Ao longo da história, o conceito de raça tem estado tragicamente entrelaçado com a discriminação, a opressão e a aquisição injusta de poder. Desde o comércio transatlântico de escravos até às conquistas coloniais, indivíduos e sociedades perpetuaram a crença errónea na superioridade de uma raça sobre outra. Estas ideologias discriminatórias, enraizadas em noções infundadas de hierarquia racial, levaram a atrocidades horríveis, nas quais pessoas foram subjugadas, exploradas e privadas dos seus direitos humanos básicos com base na sua origem racial.



Outra identidade importante e, na maioria das vezes, dada como certa é o género. Note-se que o sexo é biológico, o género não. Na maioria das vezes, somos levados a acreditar que a divisão masculino-feminino é uma ordem binária normal, algo que é biológico (leia-se: natural) e imutável. Convidamo-lo a deixar algum espaço para questionar essa ideia e refletir sobre o género como uma construção social, da mesma forma que fizemos com as identidades étnicas/raciais. Uma das pensadoras mais famosas e inovadoras na teoria do género é a filósofa americana Judith Butler. Nas suas obras, Butler argumenta que o género de uma pessoa não é um dado natural, mas sim um processo de se tornar um, através de uma série de atos, que são renovados, revistos e consolidados ao longo do tempo. O género está sempre «em ação». As normas de género ideais podem ser violentas para nós de formas físicas e simbólicas, podem limitar a nossa identidade e liberdade de expressão. É importante encontrar maneiras de sermos não conformistas nas nossas apresentações de género. Devemos ser especialmente sensíveis à diversidade de género no nosso ambiente educativo e apoiar os alunos nas suas formas de performatividade de género. Não devemos esquecer que o género é um processo constante de incorporação de ambos — agir de acordo com as normas sociais pré-existentes da ordem de género, mas também negociar e reinterpretar essa ordem de acordo com a vontade pessoal.

Atualmente, as identidades baseadas na orientação sexual ainda são um tema preocupante nos debates sociais. Se pensarmos no ambiente educativo, várias identidades de estudantes LGBTQ+, mas também de professores, são por vezes rejeitadas, desprezadas, não aceites e simplesmente não compreendidas. Dentro do espectro LGBTQ+, os indivíduos podem identificar-se como transgéneros, não binários ou com uma variedade de outras identidades de género além da binária tradicional de masculino e feminino. Estas identidades refletem a complexidade e a fluidez da expressão e experiência de género. A discriminação, o *bullying* e a falta de sistemas educativos inclusivos podem criar ambientes hostis para os alunos LGBTQ+, levando ao aumento das taxas de problemas de saúde mental, baixo rendimento académico e até mesmo taxas de abandono escolar. Também não devemos deixar de lado as experiências de professores e palestrantes LGBTQ+, que também se podem sentir excluídos e desprezados pelos seus colegas. Enfrentar esses desafios deve ser uma das práticas diárias de nós, professores, desenvolvendo currículos inclusivos, criando espaços seguros e conscientizando os alunos e a comunidade educativa em geral.

Outra categoria que constitui uma parte importante da identidade social é o estatuto socioeconómico ou classe social. A classe social, tal como outras características da identidade, pode ser tratada tanto como um indicador objetivo da posição económica na sociedade (posição no mercado, emprego, etc.) como um ato de construção social relacionado com a cultura, o estilo de vida e o consumismo. Embora as fronteiras estritamente definidas das classes sociais estejam a desaparecer no

mundo globalizado, a estratificação social e a desigualdade social não só permanecem, como também se tornam um aspeto cada vez mais importante em muitas áreas, incluindo na esfera educativa. Se o ambiente social é «*fechado*», a identidade social torna-se inflexível e certas características são atribuídas a uma determinada classe a partir do exterior. Isto torna-se especialmente problemático quando se tratam de grupos sociais que enfrentam o problema da pobreza. A relação entre crime e exclusão social muitas vezes cria um ciclo vicioso em que o preconceito separa e isola certos grupos da sociedade. O discurso das «*classes perigosas*» identifica as classes desfavorecidas como «*preguiçosos*» e «*criminosos*». Neste caso, é extremamente importante que o sistema educativo não reproduza a exclusão social, atribuindo *a priori* certos comportamentos sociais aos grupos favorecidos e formando assim uma identidade socioeconómica fechada, que se torna menos possível de mudar posteriormente.

Em conclusão, é crucial reconhecer e compreender a natureza ambígua da autoidentificação. A identidade na sociedade contemporânea é construída como um processo contínuo de autocriação reflexiva, reunindo as diferenças entre o Eu e o Outro. Neste sentido, a autocriação é um fenómeno relacional que é tanto coletivo como individual. À medida que cada sociedade constrói e desconstrói os seus próprios estranhos, é muito importante que a criação da diferença assuma uma abordagem positiva, reconhecendo o Outro como tal, mas não como um estranho ameaçador. A dicotomia entre o Eu e o Outro é natural e inevitável na construção da identidade, mas esta construção torna-se muito mais sustentável quando a diferença é reconhecida não como um problema, mas como uma oportunidade.

2. Valores da UE

O que são os valores da UE e como se relacionam com a educação?

A União Europeia (UE) baseia-se em seis valores fundamentais: 1) respeito pela dignidade humana, 2) liberdade, 3) democracia, 4) igualdade, 5) Estado de direito e 6) respeito pelos direitos humanos. Os seis valores fundamentais da União Europeia constituem a base dos princípios e objetivos da UE. Estes valores estão consagrados nos Tratados e orientam as ações da UE na promoção da paz, da estabilidade e da prosperidade entre os seus Estados-Membros. Sublinham o compromisso de defender os direitos fundamentais e as liberdades individuais, garantindo que todos os cidadãos sejam tratados com justiça, dignidade e respeito, independentemente da sua origem ou crenças. Estes valores fundamentais são cruciais para promover uma União Europeia unida e inclusiva, que se esforça pela cooperação, solidariedade e progresso. Devido à ênfase nos valores nas suas políticas e ações, a UE é frequentemente chamada de «*União dos Valores*».



Um dos exemplos proeminentes de como estes valores fundamentais se refletem num contexto educativo é o compromisso da UE com o desenvolvimento da educação inclusiva. A educação inclusiva é geralmente definida como um processo que visa garantir uma educação de qualidade para todos os membros da sociedade, reconhecendo e respeitando a diversidade, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais de cada pessoa e evitando qualquer tipo de discriminação. O objetivo da educação inclusiva na UE está estabelecido no Pilar Europeu dos Direitos Sociais, que sublinha que *«todas as pessoas têm direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida de qualidade e inclusivas, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com sucesso as transições no mercado de trabalho»*. Os Estados-Membros são obrigados a desenvolver sistemas de educação inclusiva com a ajuda e o apoio da UE.

Como podemos ensinar os valores da UE?

Os professores podem ajudar os alunos a aprender os valores europeus, incorporando-os nas suas aulas e discussões, apresentando exemplos desses valores em ação, promovendo o pensamento crítico e o diálogo aberto, organizando eventos multiculturais e incentivando a empatia e a compreensão em relação a diferentes perspetivas. Ao criar um ambiente de aprendizagem solidário e inclusivo, os professores podem transmitir eficazmente os valores europeus aos seus alunos. Ao mesmo tempo, os professores devem ter em conta que os alunos provêm de diferentes contextos. Para alguns, estes valores podem corresponder aos que aprendem na família, enquanto para outros são menos comuns.

- Uma forma eficaz de ensinar a compreensão sobre o respeito pela dignidade humana é através de diálogos abertos e discussões que promovam a empatia e a compaixão. Incentivar os alunos a considerar diversas perspetivas, praticar a escuta ativa e refletir sobre os seus próprios valores e crenças pode ajudar a cultivar uma compreensão e apreciação mais profundas do valor intrínseco e dos direitos de todos os indivíduos. Além disso, incorporar exemplos da vida real, histórias e estudos de caso que demonstrem as consequências do desrespeito pela dignidade humana, pode reforçar ainda mais a importância de tratar os outros com respeito e dignidade.

- Ensinar a compreensão sobre a liberdade envolve explorar o conceito de uma forma diversificada e holística, incluindo perspetivas históricas, sociais e filosóficas. Incentivar o pensamento crítico, a empatia e a discussão é essencial para ajudar os indivíduos a compreender as complexidades da liberdade e as suas implicações na sociedade. Utilizar exemplos do mundo real, cenários de dramatização e incentivar os alunos a formar as suas próprias opiniões, pode aprofundar a sua compreensão e apreciação pelo valor da liberdade.

Em última análise, promover um sentido de responsabilidade e respeito pelas liberdades dos outros é vital na educação para a liberdade.

- Ensinar a compreensão sobre a democracia envolve expor os alunos aos princípios e valores da democracia, exemplos históricos de movimentos e sistemas democráticos e incentivar o pensamento crítico e o diálogo sobre a importância da democracia na sociedade. É essencial enfatizar os conceitos de igualdade, liberdade, *Estado de Direito* e participação cidadã, e envolver os alunos em atividades que promovam a cidadania ativa e o envolvimento cívico. Além disso, é crucial ensinar através do exemplo e estabelecer práticas democráticas na sala de aula e na comunidade escolar.

- Para ensinar a compreensão sobre a igualdade, é importante envolver-se em conversas abertas e honestas sobre a importância de tratar todos os indivíduos com igual respeito e dignidade, independentemente da sua raça, género, sexualidade ou qualquer outra característica. Partilhar experiências pessoais, discutir exemplos históricos e atuais de desigualdade e incentivar a empatia e a compaixão para com os outros são formas eficazes de ensinar o conceito de igualdade. É ainda essencial liderar pelo exemplo e demonstrar um comportamento inclusivo em todos os aspetos da vida.

- Ensinar a compreensão sobre o *Estado de Direito*, pode ser feito através de vários métodos, tais como incorporar exemplos da vida real, participar em discussões sobre eventos históricos e atuais e incentivar o pensamento crítico sobre os princípios e implicações das leis na sociedade. A utilização de atividades interativas, estudos de caso e simulações também pode ajudar os alunos a compreender a importância do *Estado de Direito* e o seu papel na manutenção de uma sociedade justa e ordeira.

- Ensinar a compreensão sobre o respeito pelos direitos humanos, pode ser feito através de uma combinação de educação, discussão e modelação de comportamentos respeitosos. Enfatizar a empatia, a diversidade e as habilidades de pensamento crítico pode ajudar os alunos a reconhecer a importância de respeitar os direitos e a dignidade de todos os indivíduos. Para ensinar a compreensão sobre o respeito pelas minorias, é importante educar os indivíduos sobre a história, as experiências e as contribuições de diferentes grupos minoritários. Isso pode ser feito por meio de uma representação diversificada nos currículos, promovendo a empatia e a abertura de espírito, incentivando o diálogo e a discussão e fomentando uma cultura de inclusão e aceitação.

A *comunicação sustentável* é um aspeto fundamental da promoção e defesa dos valores europeus nos contextos educativos. Como professores, é crucial compreender a importância de promover o diálogo aberto, o respeito por perspetivas diversas e a colaboração, a fim de



abordar desafios ambientais e sociais urgentes. Ao incorporar princípios de transparência, inclusão e responsabilidade nas nossas estratégias de comunicação, podemos capacitar os alunos para se tornarem formandos ativos na criação de um futuro sustentável. Através da promoção de uma cultura de responsabilidade ética, empatia e pensamento crítico, podemos incutir nos nossos alunos uma profunda apreciação pela interligação dos sistemas ambientais, sociais e económicos, equipando-os, em última análise, com as ferramentas necessárias para contribuírem positivamente para os nossos valores europeus comuns.

3. Identidade e valores dos professores europeus

Para que as gerações futuras se orientem para os valores democráticos, é essencial que as escolas transmitam esses valores através do processo educativo. Os professores são as pessoas que, pelo seu exemplo e conhecimentos, podem capacitar os alunos nas ideias de igualdade, democracia, inclusão e *comunicação sustentável*. Para que isso aconteça, os próprios professores devem incorporar os valores europeus.

O que significa ser professor hoje em dia?

A identidade é um conceito complexo e desafiante. O processo de formação da identidade é dinâmico e mutável. Ser professor não é apenas um processo de aquisição das competências e da educação formal que são importantes para um professor, mas, ao mesmo tempo, é um processo de vontade e compromisso de uma pessoa em ser professor.

A profissão docente exige flexibilidade e adaptabilidade às circunstâncias e desafios externos em constante mudança: políticos, profissionais, sociais. Os professores devem ser capazes de conciliar os seus valores e atitudes com as expectativas do ambiente para a profissão. A capacidade de refletir ativamente, adaptar-se e transmitir normas culturais aos alunos, garantindo que as crenças pessoais inconscientes não tenham um efeito prejudicial e limitador na próxima geração, é essencial para o sucesso profissional.

Inevitavelmente, portanto, a identidade do professor está e deve estar ligada ao equilíbrio entre o eu e a sociedade e é formada através da interação com o ambiente e da reflexão sobre essas interações. Uma vez que a autorreflexão e a interação são um processo contínuo, os professores precisam de rever continuamente os quadros e limites da sua identidade como profissionais. Este não é um processo finito. O processo de reflexão pode ser inevitavelmente assustador, pois incentiva o reconhecimento e a aceitação de problemas e da



mudança das práticas prejudiciais existentes. Por isso, é essencial que o processo de reflexão seja normalizado e reconhecido como parte natural do desenvolvimento profissional.

Não é de surpreender que o ensino não seja uma profissão universal: um professor insere-se num contexto cultural específico, o que tem um impacto fundamental na sua identidade profissional. A identidade de cada um como professor é influenciada por vários mitos e normas culturais, que, por sua vez, influenciam as suas expectativas pessoais assim como as expectativas sociais de uma determinada cultura.

Qual é o papel do professor contemporâneo?

O professor é o difusor dos valores democráticos nas escolas. É muito importante que o professor crie condições para a aprendizagem dos princípios democráticos não por meio de declarações, mas por meio das suas atitudes e comportamentos. Desse modo, a formação de professores deve ser orientada por um processo o mais democrático possível, que incorpore a experiência e o conhecimento de diferentes grupos de interesse: profissionais, académicos e a comunidade.

O que é um «professor europeu» e quais são os seus valores?

A dimensão europeia da identidade do professor é um aspeto integral do trabalho de um professor na Europa. Um bom «professor europeu» é, antes de mais, alguém que conhece bem a matéria e é capaz de a transmitir bem aos seus alunos — tal como qualquer outro professor.

Para alcançar o pleno desenvolvimento e a melhoria dos seus alunos, o professor moderno deve possuir as seguintes competências para uma educação eficaz: organizar oportunidades de aprendizagem para os alunos; gerir a progressão da aprendizagem dos alunos; lidar com a heterogeneidade dos alunos; desenvolver o empenho dos alunos no trabalho e na aprendizagem; trabalhar em equipa; utilizar novas tecnologias na sua prática diária; lidar com deveres profissionais e dilemas éticos; assumir o seu próprio desenvolvimento profissional, etc.

A principal tarefa do professor na sala de aula é criar uma atmosfera segura e de confiança que permita aos alunos não só participar no processo educativo, mas também alcançar os melhores resultados de acordo com as suas capacidades e necessidades pessoais.

A identidade europeia de um professor abrange um leque mais alargado de competências, tendo em conta o contexto em que os professores europeus trabalham. Os professores europeus precisam de ter uma compreensão mais ampla e profunda das atitudes socioculturais da região e de as aplicar no seu trabalho, contribuindo para a apropriação da noção de «cidadão europeu» aos seus alunos.



A identidade europeia de um professor baseia-se em valores europeus, tais como o respeito pelos direitos humanos, a diversidade, o *Estado de Direito*, a abertura e a cooperação. Estes valores constituem a base para que o professor europeu não só desenvolva as suas competências profissionais, mas também dê forma ao conteúdo lecionado na sala de aula.

Quais são as características de um professor europeu? Alguns aspetos importantes:

- Identidade europeia. Um professor europeu não transmite apenas conteúdos nacionais, mas também se considera a si próprio e aos seus alunos como pertencentes à região europeia. O professor é capaz de equilibrar duas identidades: a nacional e a europeia;
- Conhecimento da região europeia. O professor não só tem conhecimentos geopolíticos e históricos da região europeia, como também se interessa pelos sistemas educativos de outros países europeus e é capaz de identificar semelhanças e diferenças, bem como avaliar pontos fortes e fracos;
- Compreensão do multiculturalismo. O professor europeu está consciente de que trabalha num ambiente multicultural, de que interage com uma diversidade de pessoas e de que aceita e respeita as diferenças de grupos heterogêneos;
- Utilização das línguas europeias. Um professor europeu fala mais do que uma língua europeia e é capaz de a utilizar para comunicar com colegas de diferentes países europeus;
- Profissionalismo europeu. Um professor europeu tem elevadas expectativas em relação à qualidade do seu trabalho, é capaz de combinar boas práticas dos sistemas educativos de diferentes países e é capaz de integrar eficazmente o contexto europeu no conteúdo da sua disciplina;
- Cidadania europeia. Um professor europeu vê-se como um «*cidadão europeu*», ou seja, consciente dos desafios enfrentados pelas comunidades europeias, demonstrando solidariedade em situações de tensão e guiado pelos valores fundamentais da unidade europeia: direitos humanos, democracia, liberdade.

Em resumo, um professor europeu não é apenas um professor que estabelece padrões de alta qualidade para o seu trabalho, mas também alguém que se sente parte do mundo global e reconhece em si mesmo a dimensão europeia da identidade profissional.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Identidade

- Banks, J. A. (2016). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching (6th edition).
Pearson. Brookfield, S. D. (2017). Becoming a Critically Reflective Teacher. Jossey Bass.
EU & ME | WHAT IS THE EUROPEAN UNION? (europa.eu)
The European Union: Its Goals, Values, and Benefits | Endevio
European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/resources>
Ferguson, S. J. (2023). Race, Gender, Sexuality, and Social Class Dimensions of Inequality and Identity (4th edition). Sage Publications.
Müller, M., Pfeil, P., Dengel, U., Donath, L. (2023). Identity Under Pressure: Over Indebtedness in the Middle Class. Springer.
Oluo, I. (2018). So You Want to Talk About Race? Seal Press. Shaine, K. (2020). The Educator's Guide to LGBT+ Inclusion. Jessica Kingsley Publishers.
Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Cultural Identity. Springer.
Lapham H. Lewis (ed.), (2008). Ways of Learning. Lapham's Quarterly. Volume 1, Number 4.

Referências ao conceito-chave 2: Valores da UE

- Atlas of European Values: <https://assets.pubpub.org/0k7l6nt3/51652084537989.pdf>
Amnesty International Human Rights Education toolkit for 2023's: <https://www.amnesty.org/en/latest/education/2023/10/human-rights-education-toolkits-write-for-rights/>
Educational tools for human rights education and development education activities: <https://rm.coe.int/16802f0c77>
EVALUE. European Values in Education:: <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/>
Plamen Akaliyski, Christian Welzel e Josef Hien (2022) A community of shared values? Dimensions and dynamics of cultural integration in the European Union, Journal of European Integration, 44:4, 569-590, DOI: 10.1080/07036337.2021.1956915: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07036337.2021.1956915>
Foret, F., Calligaro, O. (2018). European Values Challenges and Opportunities for EU Governance. Londres: Routledge.



European Council Recommendation on Common values, Inclusive Education and the European Dimension of Teaching: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>

Referências ao conceito-chave 3: Identidade e valores dos professores europeus

Clandinin, D. J., & Husu, J. (2017). The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. SAGE.

EUR-Lex - 32018H0607(01) - EN - EUR-Lex. (s.d.). Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

Moos, L., Alfirević, N., Pavičić, J., Koren, A., & Čačija, L. N. (2020). Educational Leadership, Improvement and Change. Springer Nature.

Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). Teacher Education Policy and Practice in Europe. Routledge.

Steadman, S. (2023). Identity. Bloomsbury Publishing.

Vogl, H. (s.d.). European Identity (European Teacher Part 1). <https://www.european-teachers.eu/products/e-books/european-identity-european-teacher-part-1>

MÓDULO 3A: Não discriminação e equidade

Introdução

O Módulo 3 centra-se na promoção do respeito pela diversidade, no combate à discriminação e na promoção da inclusão em contextos educativos e comunitários, com vista a criar ambientes equitativos e alcançar o consenso do grupo. Tem como objetivo desenvolver a compreensão da dinâmica da discriminação, promover o pensamento crítico e sem preconceitos e reforçar a colaboração em contextos diversificados. O módulo foi concebido em torno de três objetivos principais: (1) reconhecer os efeitos da discriminação nas atitudes e oportunidades individuais, (2) cultivar atitudes não discriminatórias através do pensamento crítico e (3) promover a resolução colaborativa de problemas em grupos diversos para alcançar objetivos mútuos.

Compreender a discriminação e os seus impactos

A discriminação, muitas vezes baseada em categorias socialmente construídas, como raça, género e estatuto socioeconómico, afeta a saúde mental, as oportunidades e o sentimento de pertença das pessoas. Suposições discriminatórias, frequentemente enraizadas em preconceitos cognitivos, estereótipos e condicionamentos sociais, podem prejudicar o desempenho académico e a autoestima dos indivíduos, levando a desigualdades. Autores como Jonathan Kozol e James Banks enfatizam que currículos inclusivos, que refletem histórias e experiências diversas, ajudam os educadores a identificar e abordar desigualdades sistémicas, apoiando, em última instância, o bem-estar dos alunos.

Promovendo ambientes não discriminatórios e equitativos

Para criar espaços equitativos, o módulo recomenda uma estratégia em três etapas: educação sobre diversidade e discriminação, reconhecimento de comportamentos discriminatórios e esforços proativos para reduzir a desigualdade. Na educação, estratégias de pensamento crítico são essenciais para combater estereótipos e preconceitos implícitos. Envolver alunos e educadores em interações com indivíduos de diferentes origens promove a empatia e reduz os preconceitos. Os professores são incentivados a aplicar abordagens baseadas na equidade, garantindo que os alunos de origens marginalizadas recebam apoio personalizado que atenda às suas necessidades específicas, especialmente em casos de disparidades de socioeconómicas e de género.

Cultivar a colaboração eficaz e o consenso em grupos diversos

A construção de consenso em grupos diversos aumenta a inclusão e a coesão. Em contextos educacionais os processos de consenso proporcionam a todos os formandos um sentimento de apropriação reduzindo o conflito e promovendo o entendimento comum.



A tomada de decisões baseada no consenso valoriza as diversas perspectivas, empoderando as vozes marginalizadas e promovendo a distribuição equitativa do poder.

Essa abordagem inclusiva leva a soluções inovadoras, fortalece a coesão do grupo e proporciona benefícios sociais aos membros marginalizados. No entanto, não conseguir chegar a um consenso pode causar divisão, polarização e conflito social, muitas vezes enraizados num medo inerente da diversidade.

Estruturas culturais para reduzir o preconceito

Para abordar os mal-entendidos culturais, o módulo apresenta estruturas como o *Modelo Iceberg da Cultura*, de Edward Hall, e a *Teoria da Estrutura*, de Pinto. O *Modelo do Iceberg* sublinha que as características culturais estão frequentemente ocultas sob comportamentos superficiais, exigindo uma compreensão mais profunda dos valores fundamentais dos indivíduos. A *Teoria da Estrutura* de Pinto ajuda os educadores a antecipar as diferenças culturais, categorizando as sociedades como uma malha fina (individualistas) ou como uma malha grossa (coletivistas). Estas estruturas ajudam os educadores a navegar pelas interações interculturais de forma mais respeitadora, reduzindo os preconceitos e promovendo a inclusão.

Promovendo a equidade em contextos socioeconómicos e de género

O módulo enfatiza a importância de abordar as disparidades socioeconómicas e de género na educação. As práticas centradas na equidade incluem questionar representações estereotipadas nos media, incorporar políticas antidiscriminatórias e integrar currículos inclusivos que desafiem normas de género prejudiciais. Para alunos economicamente desfavorecidos, intervenções de apoio, como bolsas de estudo, mentoria e recursos personalizados, podem contrabalançar as disparidades e criar oportunidades equitativas. Ao promover um pensamento não estereotipado e equitativo, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e solidário.

Incentivar o respeito pela diversidade em ambientes educativos

Os educadores desempenham um papel crucial na promoção do respeito pela diversidade, reconhecendo o impacto da discriminação na saúde mental e no desempenho académico dos alunos. A criação de currículos inclusivos que celebram diversas culturas e experiências, conforme sustentado pela literatura, ajuda os alunos a sentirem-se vistos e valorizados. Essa abordagem também ajuda os educadores a reconhecerem as desigualdades e a lidarem com preconceitos. Políticas e recursos que apoiam a diversidade, como programas de mentoria para alunos marginalizados, são essenciais para promover a equidade e o sentimento de pertencimento nas escolas.

O consenso como ferramenta para a inclusão e a equidade

Alcançar o consenso em grupos diversos é um processo que promove a colaboração eficaz, a inclusão e a equidade, neutralizando, em última análise, o preconceito social e a discriminação. Ao envolver todos os membros do grupo na tomada de decisões, o consenso cria um sentimento de pertença e reduz potenciais conflitos. Também garante que as vozes marginalizadas sejam ouvidas, levando a uma distribuição mais equilibrada do poder. Além do nível individual, o consenso fortalece a coesão do grupo, aumenta a produtividade e melhora a reputação social. Em contrapartida, a falta de consenso pode levar à polarização dos grupos, à redução da cooperação e ao agravamento da discriminação, que muitas vezes decorrem de medos e preconceitos não abordados.

Conclusão: Construindo Ambientes Educacionais Inclusivos

Em suma, o Módulo 3 enfatiza a importância de respeitar a diversidade, compreender a discriminação e promover mentalidades equitativas e sem preconceitos em contextos educacionais. Essas práticas ajudam os educadores e líderes comunitários a criar espaços onde experiências diversas são valorizadas e os indivíduos se sentem empoderados para participar plenamente. Ao cultivar o respeito pela diversidade, abordar preconceitos e promover interações positivas entre grupos, os ambientes educacionais podem-se tornar mais inclusivos e equitativos. Esta abordagem não só prepara os alunos para navegar numa sociedade diversificada, como também constrói comunidades mais fortes e resilientes que valorizam perspectivas e identidades variadas.

Através destas práticas, as escolas podem reduzir ativamente a discriminação, apoiar grupos marginalizados e promover uma cultura que celebra a diversidade. A implementação dos princípios descritos no Módulo 3 — pensamento crítico, construção de consenso e distribuição equitativa de recursos — ajuda a cultivar uma geração de alunos equipados para abraçar a diversidade, envolver-se em tomadas de decisão ponderadas e construir comunidades inclusivas.

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O3.1. Compreender a dinâmica da discriminação e os seus impactos na vida das pessoas (atitudes, comportamentos, oportunidades) e nas interações (igualdade, equidade, justiça).

RA3.1A. Descrever o mecanismo e as fontes de discriminação, preconceito e estigma nos processos educativos/em contextos educativos para explicar as reações e atitudes inadequadas no contexto educativo.

O3.2. Promover a não discriminação em contextos educativos, utilizando pensamentos críticos e estratégias de pensamento não estereotipadas.

estereotipadas.



RA3.2A. Descrever o impacto das interações com pessoas de diferentes origens nas crenças, atitudes e reações emocionais e comportamentais de cada um, a fim de melhorar a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.

O3.3. Reforçar a colaboração eficaz em contextos educativos diversificados, independentemente das diferenças, com o objetivo de alcançar um consenso e objetivos comuns/valorizados pelo grupo.

RA2.3A. Examinar e explicar as diferenças de pontos de vista, emoções e atitudes dentro de um grupo diversificado para descrever os métodos para alcançar o consenso.

Conceitos-chave

1. O respeito pela diversidade

O respeito pela diversidade está profundamente interligado com a compreensão dos mecanismos e fontes do pensamento preconceituoso e da discriminação. Por exemplo, preconceitos cognitivos, como estereótipos, levam a preconceitos automáticos e atitudes preconceituosas, muitas vezes decorrentes de normas sociais, influência familiar e representações dos media. O trabalho de Allport (1954) é fundamental na exploração das raízes psicológicas do preconceito. Ele argumenta que compreender os mecanismos do preconceito, como preconceitos cognitivos e influências sociais, é crucial para desenvolver o respeito pela diversidade e reduzir atitudes discriminatórias. Mais tarde, a pesquisa de Devine (1989) distinguiu entre componentes automáticos e controlados do preconceito, destacando a importância da consciência e da ação deliberada na superação de preconceitos implícitos. Mais recentemente, a pesquisa de Steele (2010) sobre a ameaça do estereótipo mostra como a compreensão do impacto dos estereótipos no comportamento e no desempenho pode ajudar a criar ambientes mais inclusivos que respeitem a diversidade. Isso antecipou o trabalho de Tatum (2017), focado no desenvolvimento da identidade racial. Injustiças históricas como a escravatura e a segregação têm impactos duradouros nas atitudes atuais, destacadas por Banaji e Greenwald (2016), que exploram os preconceitos implícitos e os seus efeitos generalizados no comportamento. Por outro lado, a pesquisa de Dovidio et al (2022) sobre racismo aversivo ressalta a natureza subtil e muitas vezes inconsciente do preconceito moderno, que pode afetar o desempenho e o bem-estar dos indivíduos, como destacam Aronson et al (2013).

Às vezes, as formas subtis de discriminação que os grupos marginalizados enfrentam diariamente assumem a forma de microagressões, como revela a pesquisa de Sue (2010). Todos esses autores concordam que, ao compreender esses mecanismos e fontes de pensamento preconceituoso e discriminação, os indivíduos podem reconhecer e admitir os seus próprios preconceitos e aqueles que prevalecem na sociedade.

Portanto, educar as pessoas sobre esses preconceitos e as suas origens promove um respeito mais profundo pelas diversas experiências e origens dos outros.

As pessoas naturalmente favorecem os seus grupos internos, levando à exclusão de grupos externos, e indivíduos preconceituosos muitas vezes projetam inseguranças nos outros e transformam certos grupos em bodes expiatórios. Portanto, compreender esses processos psicológicos promove a empatia, destacando que as atitudes preconceituosas são frequentemente o resultado de mecanismos psicológicos subjacentes, e não de animosidade pessoal. Por outro lado, reconhecer o impacto das origens sociais e económicas no pensamento preconceituoso ajuda a compreender a diversidade de experiências e perspetivas.

As pessoas tendem a procurar informações que confirmem as suas crenças existentes, reforçando os preconceitos. Assim, as práticas discriminatórias dentro das instituições perpetuam a desigualdade. São, portanto, necessárias intervenções como formação em diversidade, políticas inclusivas e práticas antidiscriminação.

A consciencialização sobre a discriminação institucional leva a mudanças que promovem a equidade e o respeito por grupos diversos. Em contextos educacionais, é de suma importância incentivar o pensamento crítico para analisar preconceitos implícitos, pois os preconceitos subconscientes influenciam comportamentos e atitudes. As pessoas muitas vezes atribuem os comportamentos dos outros ao seu caráter, em vez de fatores situacionais. Assim, através da avaliação crítica, reconhecendo e compreendendo preconceitos implícitos e erros de atribuição, os indivíduos podem avaliar criticamente os seus próprios preconceitos e trabalhar para reduzi-los. Isso promove uma abordagem mais matizada e respeitosa da diversidade, onde as pessoas são vistas como indivíduos, em vez de estereótipos.

Por outro lado, interações positivas entre grupos reduzem o preconceito, de acordo com Crisp e Abrams (2008). Ver certos grupos como menos humanos leva à justificação da discriminação. Compreender que o contacto intergrupal pode reduzir o preconceito enfatiza a importância de criar oportunidades para tais interações. Na verdade, reconhecer e combater a desumanização promove uma sociedade mais inclusiva e respeitadora.

Em suma, descrever os mecanismos e as fontes do pensamento preconceituoso e da discriminação ajuda a «*aumentar a consciencialização*», pois as pessoas tornam-se mais conscientes dos seus próprios preconceitos e dos fatores sociais que contribuem para eles; «*construir empatia*», pois as pessoas compreendem as raízes do preconceito, o que promove a empatia para com aqueles que sofrem discriminação; «*desenvolver intervenções*», pois as pessoas têm uma visão mais profunda desses mecanismos, o que leva a estratégias mais eficazes para combater a discriminação; ao «*incentivar o pensamento crítico*», as pessoas promovem uma abordagem mais ponderada e crítica para com a diversidade e a inclusão; ao «*reforçar a coesão social*», as pessoas promovem uma sociedade mais



inclusiva e coesa, reduzindo os preconceitos através da compreensão e de interações positivas.



Na essência, o respeito pela diversidade está intimamente relacionado com a compreensão do preconceito e da discriminação, o que é crucial para criar ambientes onde a diversidade é valorizada e respeitada, levando a comunidades mais equitativas e inclusivas.

2. O caminho da não discriminação

Reduzir preconceitos e estereótipos que levam a menos discriminação usando o Modelo Iceberg da Cultura

O *Modelo Iceberg da Cultura*, introduzido pelo antropólogo Edward T. Hall, oferece uma estrutura poderosa para abordar as diferenças culturais na educação (Bennett, 2018). O modelo compara a cultura a um iceberg, com a parte visível representando elementos observáveis — como língua e costumes — enquanto a parte maior e oculta representa aspectos mais profundos, como valores e crenças (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). Compreender esses elementos mais profundos é crucial para reduzir preconceitos e estereótipos que levam à discriminação (Gay, 2020).

As diferenças culturais muitas vezes levam à discriminação quando apenas os aspectos visíveis da cultura são reconhecidos (Banks, 2019). Por exemplo, o comportamento de um aluno pode ser mal interpretado se os educadores não estiverem cientes dos valores culturais que o informam (Helms, 2020). O *Modelo do Iceberg* incentiva os educadores a olharem além da superfície para compreender os fatores culturais mais profundos que influenciam o comportamento, ajudando a evitar interpretações erradas que podem resultar em discriminação (Sue & Sue, 2016).

Alcançar a não discriminação na educação requer uma compreensão mais profunda da cultura, conforme destacado pelo *Modelo Iceberg* (Hofstede, 2021). Os educadores podem usar este modelo para criar um ambiente mais inclusivo, reconhecendo todo o espectro da diversidade cultural (Bennett, 2018). Esta abordagem promove o respeito pelos elementos culturais ocultos que moldam o comportamento dos alunos, fomentando assim um ambiente de sala de aula onde todos os alunos se sentem valorizados (Nieto, 2018). Ao integrar estes princípios nas práticas de ensino, os educadores podem reduzir o potencial de comportamento discriminatório (Freire, 2020).

Os preconceitos sociais na educação muitas vezes surgem de uma compreensão limitada da cultura (Gay, 2020). Quando os educadores se concentram apenas nos aspectos visíveis da cultura, podem, sem saber, perpetuar preconceitos que levam a um tratamento desigual (Sue & Sue, 2016). O Modelo do Iceberg fornece uma estrutura para os educadores refletirem sobre as suas suposições e reconhecerem como esses

preconceitos podem afetar as suas interações com os alunos (Helms, 2020). Essa autoconsciência é essencial para identificar e abordar preconceitos sociais em contextos educacionais (Banks, 2019).

Evitar preconceitos sociais requer que os educadores se envolvam com todo o *iceberg* cultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). Ao compreender os elementos culturais mais profundos que influenciam o comportamento dos alunos, os educadores podem evitar fazer suposições baseadas apenas em características visíveis (Johnson, 2019). Isto pode ser apoiado através do desenvolvimento profissional em competência cultural e da diversificação dos materiais didáticos para refletir múltiplas perspectivas culturais (Gay, 2020). Abraçar a profundidade da diversidade cultural ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo, minimizando preconceitos e apoiando o sucesso de todos os alunos (Bennett, 2018).

Em resumo, o *Modelo Iceberg da Cultura* é uma ferramenta valiosa para reduzir preconceitos e estereótipos na educação (Hofstede, 2021). Ao promover uma compreensão mais profunda das diferenças culturais, este modelo ajuda a criar um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo (Nieto, 2018).

Superar preconceitos sociais e aumentar a não discriminação na educação através da compreensão das diferenças de valores culturais por meio da Teoria da Estrutura de David Pinto.

A *Teoria da Estrutura* de David Pinto, frequentemente resumida como a teoria da «malha larga» e da «malha fina», oferece uma estrutura valiosa para compreender como diferentes culturas priorizam valores universais. De acordo com Pinto, as culturas podem ser classificadas com base no grau de detalhe, ou «malha», com que interpretam as normas e valores sociais (Pinto, 2016). Numa cultura de «malha fina», as regras sociais são específicas e as expectativas são claras, levando a comportamentos mais estruturados. Por outro lado, numa cultura de «malha larga», as normas sociais são mais flexíveis e abertas à interpretação, permitindo uma gama mais ampla de comportamentos aceitáveis (Pinto, 2018). Esta distinção é crucial em contextos educacionais onde as interações interculturais são frequentes.

A teoria de Pinto ajuda a explicar por que podem surgir mal-entendidos nas interações interculturais, especialmente nas escolas. Por exemplo, alunos de culturas de malha fina podem esperar instruções detalhadas e expectativas claras dos seus professores, enquanto alunos de culturas de malha larga podem-se sentir mais confortáveis com a ambiguidade e tarefas em aberto (Hofstede, 2021). Essa diferença pode levar à frustração ou confusão se não for gerida adequadamente. Os professores podem usar a estrutura de Pinto para antecipar essas diferenças e ajustar seus estilos de comunicação, reduzindo assim a probabilidade de mal-entendidos (Pinto, 2016).

Usando a teoria de Pinto, os educadores podem superar preconceitos sociais ao reconhecer que as diferenças culturais nos sistemas de valores não são intrinsecamente melhores ou piores, apenas diferentes (Sue &



Sue, 2016).

Por exemplo, um professor que compreende que a relutância de um aluno em falar em sala de aula pode ter origem numa cultura de malha fina, onde se enfatiza o respeito pela autoridade e pela hierarquia social, pode evitar rotular o aluno como tímido ou desmotivado (Bennett, 2018). Em vez disso, o professor pode criar um ambiente de sala de aula que valorize múltiplas formas de participação, promovendo assim a não discriminação e a inclusão (Banks, 2019)

A estrutura de Pinto também é útil na prevenção e resolução de conflitos que surgem de preconceitos culturais nas escolas. Por exemplo, podem ocorrer conflitos quando alunos de diferentes origens culturais trabalham juntos em projetos de grupo. Um aluno de uma cultura de malha larga pode priorizar a criatividade e a flexibilidade, enquanto um aluno de uma cultura de malha fina pode concentrar-se na estrutura e na adesão às regras (Pinto, 2018).

Compreender essas diferenças permite que os educadores mediem de forma eficaz, garantindo que a orientação cultural de cada aluno seja respeitada e que os conflitos sejam resolvidos de uma forma que reconheça e valorize as diversas perspectivas (Gay, 2020). Ao aplicar a teoria de Pinto, os professores podem criar um ambiente de sala de aula onde as diferenças culturais são compreendidas e valorizadas, levando a interações mais harmoniosas e produtivas (Nieto, 2018).

A *Teoria da Estrutura* de David Pinto fornece uma ferramenta poderosa para compreender a importância dos valores culturais na educação. Ao reconhecer as diferenças entre culturas de malha fina e malha larga, os educadores podem gerir melhor as interações interculturais, superar preconceitos sociais e resolver conflitos. Esta abordagem promove não só a não discriminação, como também fomenta um ambiente escolar mais inclusivo e compreensivo.

3. Alcançar consenso num grupo diverso

Cada pessoa é única e insubstituível. A diversidade é o estado natural da sociedade, por isso podemos dizer que cada sociedade é tão diversa quanto aqueles que fazem parte dela. Para lidar com essa diversidade, todas as sociedades desenvolvem construções sociais que agrupam as pessoas de acordo com critérios objetivos e subjetivos, como aparência física, critérios culturais, como idioma, ou padrões sociais. Os limites das categorias socialmente construídas são difusos e sobrepõem-se, mas fornecem-nos uma ferramenta para fazer suposições sociais e atribuir papéis e expectativas sociais (Eysenck & Keane, 2003).

O segundo ingrediente é a colaboração. Para alcançar qualquer objetivo além dos limites ou possibilidades de um indivíduo, devemos cooperar em grupos maiores. As habilidades de cooperação são cruciais para o sucesso social.

O ambiente educativo é um dos contextos sociais mais diversificados e isso permite-nos utilizá-lo para educar o consenso em grupos diversos, uma competência necessária em qualquer atividade bem-sucedida (Jarvis, 2006).

Como todas as categorias, tais como raça, capacidades, género, estatuto social e língua, são socialmente construídas e utilizadas para fazer suposições rápidas, elas são por vezes prejudiciais para algumas categorias de pessoas. Por exemplo, aqueles que são rotulados como deficientes devido a uma incapacidade também são por vezes tratados como se não tivessem capacidades (Dunn, 2015). O preconceito de julgar uma pessoa com base numa única característica, muitas vezes negativa, tem consequências indesejáveis.

Qualquer construção social que agrupe pessoas de acordo com os seus atributos pode tornar-se discriminação. Essas construções comuns são raça, género, idade, religião, nível de capacidade, origem étnica, habilidades educacionais (Feltham et al., 2017). É claro que existem mais construções desse tipo na vida real.

De acordo com Wood (2020), existem três formas principais de lidar com a discriminação:

1. Educar sobre a diversidade e como funciona a discriminação.
2. Identificar situações de discriminação e ser assertivo em relação a elas.
3. Ser proativo na eliminação da discriminação e dos seus efeitos indesejáveis.

Ao chegar a um consenso, compreendemos um processo de tomada de decisão de um grupo diversificado que considera diferentes perspectivas, origens e experiências. A decisão não precisa de ser unânime, mas deve ser concebida para ser equitativa, inclusiva e assertiva.

Alcançar um consenso num grupo diversificado é um processo, bem como um resultado que melhora a cooperação social e o funcionamento. Nesta perspetiva, alcançar um consenso baseia-se fundamentalmente na comunicação sustentável e na compreensão da língua utilizada. Esta compreensão deve ser vista em, pelo menos, dois níveis: o domínio da língua de comunicação, que é um desafio para os falantes não nativos, e a compreensão dos conceitos utilizados, que é um desafio para as pessoas com menos instrução.

Alcançar o consenso num grupo diversificado tem algumas vantagens:

1. O consenso é alcançado se todos, independentemente das suas características únicas, participarem no processo de tomada de decisão, de modo que o resultado se baseie numa compreensão conjunta do problema.
2. A participação na decisão tem dois efeitos principais. Um é o sentimento de pertença ou mesmo de empoderamento para todos. O segundo é a redução de potenciais conflitos baseados em ideias divergentes sobre as soluções.



3. O consenso pode ser uma ferramenta para desenvolver soluções mais criativas e inovadoras.

4. A maioria das pessoas que são vítimas de discriminação com base nas suas características também se encontra numa posição socialmente desfavorecida em termos de tomada de decisões e poder. Alcançar o sucesso pode ser um passo para uma distribuição mais equitativa do poder e da participação.

Criar um ambiente equitativo e não discriminatório não é prejudicial para o grupo (Ghodsee, 2023). Pelo contrário, tal abordagem teria um impacto tanto a nível individual como coletivo. A nível individual, os principais benefícios são a proteção da pessoa contra os efeitos negativos da discriminação e/ou da desigualdade, o aumento do bem-estar, o empoderamento e o aumento da participação social e das oportunidades. Ao nível do grupo, como parte de um melhor processo de tomada de decisões, o grupo aumentará a sua coesão e colaboração, terá uma melhor legitimidade e reputação e será mais produtivo.

Podemos concluir que alcançar um consenso num grupo diversificado é um processo que valoriza cada membro do grupo e, ao mesmo tempo, fortalece o grupo. É uma ferramenta poderosa para resolver problemas comuns do grupo. Não conseguir chegar a um consenso leva à discriminação, o que tem um efeito negativo tanto para a pessoa como para o grupo.

Os grupos que não conseguem chegar a um consenso são geralmente polarizados em termos de poder de decisão e, consequentemente, menos coesos e autorregulados (Hodges, 2016). Uma sociedade que permite a discriminação sistemática é mais dividida e polarizada e promove mais conflitos. Os custos da discriminação são maiores e mais prejudiciais do que o custo de chegar a um entendimento comum sobre a diversidade.

A discriminação faz parte de um ciclo de opressão que tem como ponto de partida o medo da diversidade. O medo da diversidade reforça a identidade de grupo da maioria. Também contribui para nos definirmos como tendo características positivas e os outros como tendo características negativas (estereotipagem de grupos). Uma vez interiorizados os estereótipos, desenvolvemos atitudes preconceituosas em relação às pessoas diferentes. Se também estivermos em posição de poder e decisão, usaremos essa posição para discriminar as pessoas diferentes. Por fim, o efeito da discriminação é diferente para cada lado. A discriminação sistemática muitas vezes leva ao ódio por si mesmo para aqueles que a experienciam.

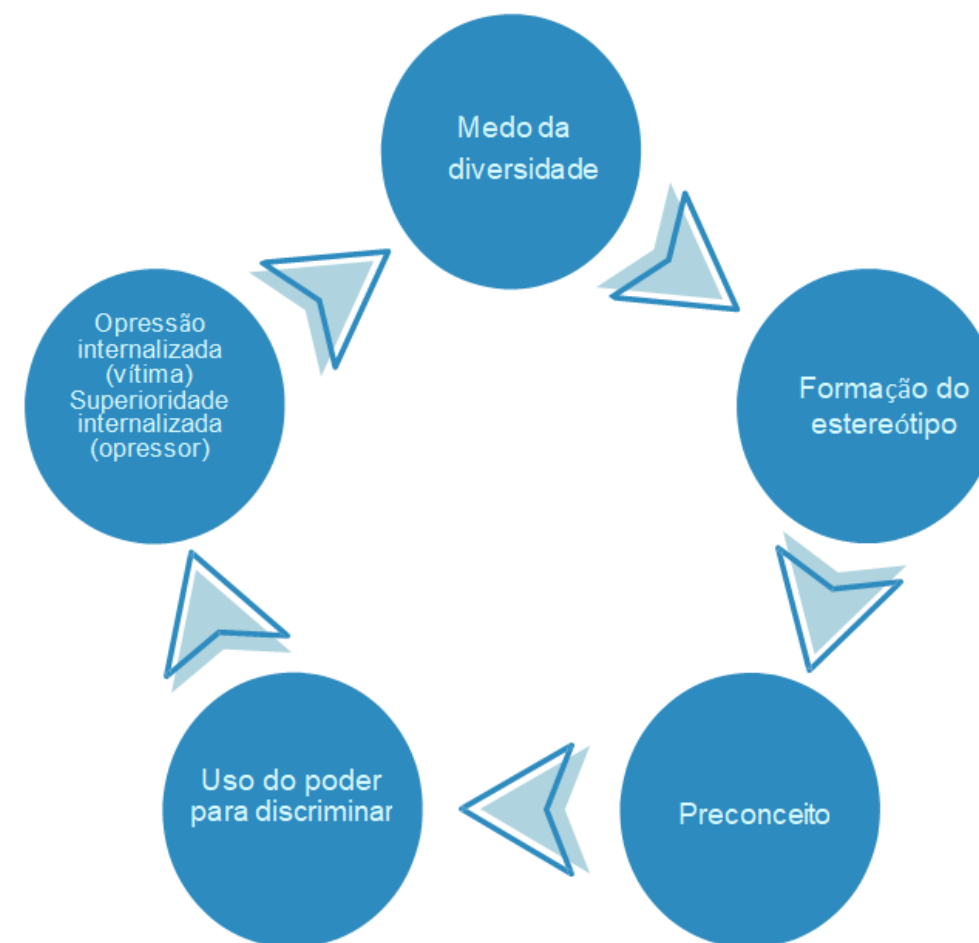


Figura 19. O ciclo da opressão (adaptado)

Em conclusão, alcançar o consenso num grupo diverso é um objetivo importante para os educadores, pois traz múltiplos benefícios para o desenvolvimento das crianças (Darjan & Predescu, 2024). Estamos a educá-las sobre a diversidade e a capacitá-las para usar ferramentas para gerir a diversidade numa sociedade diversificada.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: O respeito pela diversidade

Allport, G.W. (1954). A natureza do preconceito. Addison-Wesley.





- Aronson, J., Burgess, D., Phelan, S.M. & Juarez, L. (2013). Unhealthy Interactions: The Role of Stereotype Threat in Health Disparities. *American Journal of Public Health*. 103 (1), 50-56.
- Banaji, M.R. & Greenwald, A.G. (2016). *Blindspot: Hidden Biases of Good People*. Bantam Books.
- Crisp, R. J., & Abrams, D. (2008). Improving intergroup attitudes and reducing stereotype threat: An integrated contact model. *European Review of Social Psychology*, 19(1), 242–284. <https://doi.org/10.1080/10463280802547171>
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dovidio, J. F., & Kunst, J. R. (2022). Delight in Disorder: Inclusively Defining and Operationalizing Implicit Bias. *Psychological Inquiry*, 33(3), 177–180. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2022.2106756>
- Sue, D.W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Wiley.
- Tatum, B. D. (2017). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? and other conversations about race* [Revised edition]. Basic Books.

References ao conceito-chave 2: O caminho da não discriminação

- Banks, J. A. (2019). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (7th ed.). Routledge.
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Gay, G. (2020). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Helms, J. E. (2020). *A Race Is a Nice Thing to Have: A Guide to Being a White Person or Understanding the White Persons in Your Life* (3rd ed.). Cognella Academic Publishing.
- Hofstede, G. (2021). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Sage.
- Johnson, A. G. (2019). *Privilege, Power, and Difference* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (3rd ed.). Routledge.
- Pinto, D. (2016). *Intercultural Communication: A Three-Step Method for Dealing with Differences*. Cambridge Scholars Publishing.

- Pinto, D. (2000). *Intercultural Communication: A Three-Step Method for Dealing with Differences*. Garant Publishers.
- Pinto, D. (2018). *The Fine and Coarse Grid: A New Approach to Understanding Cultural Differences*. Cambridge Scholars Publishing.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2019). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Palgrave Macmillan.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (7th ed.). Wiley..

Referências ao conceito-chave 3: Alcançar o consenso num grupo diversificado

- Dârjan I.; Predescu M. (2024) *Conceptualizing Negative Peer Interactions: Models of Analyzing and Intervention in Mental Health of Children and Adolescents in the 21st Century*. InterTechOpen.
- Dunn, D. (2015) *The social psychology of disability*, Oxford University Press.
- Eysenck, M.; Keane, M. (2003) *Cognitive Psychology* (4th edition,) Taylor and Francis.
- Feltham, C.; Hanley, T.; Winter, L. editors (2017) *The sage handbook of counselling and psychotherapy* (4th edition), Sage Publishing.
- Ghodsee, K. (2023) *Everyday utopia. Better ways of living equally*, Penguin Random House.
- Hodges, S. (2016) *The counselling practicum and internship manual* (2nd edition), Springer publishing Company.
- Jarvis, P. (2006) *Toward a comprehensive theory of human learning*, Routledge.
- Murphy, J. (2015) *Solution-focused counselling in schools* (3rd edition), Wiley.
- Wood, A. (2020) *The motivational interviewing workbook*, Rockridge Press.



MÓDULO 4 A: Compreender a nós próprios e aos outros

Introdução

Bem-vindo ao módulo «*Compreender a nós mesmos e aos outros*», um componente essencial do Nível A do *Manual de Formação de Professores* (MFP/TTM), concebido para promover os princípios da comunicação sustentável.

Este módulo oferece uma exploração estruturada de três conceitos essenciais: compreender-se a si mesmo, compreender os outros e conectar-se com os outros. Esses conceitos formam a base para a comunicação sustentável, promovendo o crescimento pessoal, a resiliência emocional e comportamentos sociais adaptativos.

Alinhado com o Resultado de Aprendizagem 4.1A, compreender-se a si mesmo concentra-se na génese e na estrutura do autoconceito. Os formandos examinarão a autoconsciência, a autoestima e a interação entre o eu interior e o eu exterior para melhorar a regulação emocional e a tomada de decisões. Ao aprofundar a compreensão das suas emoções e dos seus comportamentos pessoais, os educadores podem cultivar a autenticidade e a empatia, características essenciais para nutrir relações significativas e promover a sustentabilidade na comunicação.

Guiado pelo Resultado de Aprendizagem 4.2A, compreender os outros enfatiza a inteligência emocional e a capacidade de identificar estados emocionais e intenções. Os formandos integrarão competências da Comunicação Não Violenta (CNV) para desenvolver empatia e sensibilidade cultural, a fim de serem capazes de navegar em diversos contextos sociais com respeito e adaptabilidade. Esta compreensão estabelece as bases para reduzir preconceitos e promover interações inclusivas e harmoniosas.

Refletindo o Resultado de Aprendizagem 4.3A, a compreensão da conexão com os outros destaca a distinção crítica entre observações e avaliações. Por meio de exercícios interativos, os formandos praticarão a expressão de pedidos claros e acionáveis, garantindo que sua comunicação esteja alinhada com os princípios de transparência e respeito mútuo. Essas habilidades capacitam os formadores a construir confiança e colaboração, reforçando a importância dos relacionamentos sustentáveis em contextos educacionais e comunitários.

Este módulo integra conhecimentos teóricos com aplicações práticas e é consistente com o paradigma cognitivo social, enfatizando a interação dinâmica entre a interação social, os processos cognitivos e os fatores ambientais na formação do comportamento. Ao promover consciência, empatia e adaptabilidade, esta formação apoia a transformação pessoal e o crescimento profissional,



capacita os formandos a liderar com clareza e compaixão nas salas de aula e fora delas.

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O4.1. Compreender as conexões entre as crenças, atitudes e comportamentos de cada um.

O4.1A. Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais. (K108, K110)

O4.2. Melhorar a comunicação e as interações com os outros através de uma compreensão mais profunda das suas emoções e necessidades.

O4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais. (S64, S71)

O4.3. Melhorar a comunicação e as interligações utilizando competências de comunicação interpessoal eficientes.

O4.3.A. Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros (A43)

Conceitos-chave

1. Compreender-se a si mesmo

Compreender-se a si mesmo é apresentado como o conceito fundamental no Módulo 4, em consonância com o Resultado de Aprendizagem 4.1A: «*Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais.*» Este conceito é explorado através da lente da psicologia humanística, enfatizando a sua relevância para o crescimento pessoal, a regulação emocional e os resultados comportamentais. No âmbito do projeto TASC, compreender-se a si mesmo é posicionado como uma interação dinâmica entre autoconsciência, autoconhecimento, autoestima e o eu interior e exterior, todos os quais contribuem para uma visão holística do autoconceito. O projeto sintetiza teorias psicológicas estabelecidas com a Comunicação Não Violenta (CNV) para esclarecer as conexões profundas entre a autocompreensão e o envolvimento interpessoal eficaz.



A Gênese e a Estrutura do Autoconceito

O autoconceito, um dos pilares da psicologia humanística, refere-se ao «conjunto organizado e consistente de percepções e crenças sobre si mesmo» (Rogers, 1961). Desenvolve-se por meio de uma interação complexa de vários fatores, incluindo experiências da infância, influências sociais e culturais e relações interpessoais. Esses elementos moldam, coletivamente, as crenças de um indivíduo sobre as suas habilidades, valores e méritos, influenciando a forma como ele se percebe a si mesmo, aos outros e ao mundo (Beck, 2011). Por exemplo, a autoavaliação da criança, as experiências da infância, o *feedback* dos pais e as interações com os colegas contribuem significativamente para o desenvolvimento do autoconceito, impactando a capacidade do indivíduo de regular as emoções e navegar pelos comportamentos sociais de forma eficaz (Liu, 2021).

O autoconceito abrange dimensões como a autoestima, que reflete o valor inerente de uma pessoa; o eu ideal, que representa aspirações e objetivos; e a autoestima, a avaliação subjetiva de si mesmo (Rogers, 1961). Essas dimensões estão interrelacionadas e desempenham um papel crítico na influência dos sentimentos e comportamentos pessoais. Pesquisas indicam que um autoconceito positivo está associado à resiliência, estabilidade emocional e interações sociais construtivas, permitindo que os indivíduos lidem com os desafios de forma mais eficaz (Woike e Baumgardner, 1993; Beck, 2011). Por outro lado, um autoconceito negativo tem sido associado à insegurança, à dúvida e a comportamentos inadequados, que podem prejudicar o bem-estar emocional e o funcionamento social (Liu, 2021). Essas descobertas destacam a importância de cultivar um autoconceito saudável como base para o desenvolvimento pessoal e comportamentos adaptativos.

Autoconsciência e autoconhecimento

A autoconsciência, o reconhecimento consciente das características, sentimentos e comportamentos de uma pessoa, é o primeiro passo para a autocompreensão. Desenvolve-se precocemente, normalmente por volta dos 18 meses, e permite que os indivíduos reconheçam como as suas experiências de vida e os processos internos moldam a sua identidade (Crisp e Turner, 2014). Essa consciência serve como base para a tomada de decisões informadas e a regulação emocional eficaz, permitindo que os indivíduos adotem estratégias que enriquecem a vida (Rogers, 1980).

O autoconhecimento complementa a autoconsciência, proporcionando uma visão mais profunda da existência e da identidade de cada um, envolvendo tanto a autorreflexão consciente como os processos inconscientes que moldam valores, pensamentos, sentimentos e motivações (Crisp & Turner, 2014).

No centro do autoconhecimento está a distinção entre o eu interior e o eu exterior. O eu interior compreende os pensamentos, sentimentos e personalidade de uma pessoa, dependendo da autorreflexão para orientar o crescimento pessoal e a tomada de decisões (Rogers, 1980).



Em contrapartida, o eu exterior representa os aspetos visíveis do ser – expressões sociais, comportamentos e interações –, formando a base para a forma como os outros nos percebem e julgam (Mehrabian, 1971). A interação entre estes dois aspetos é crucial para compreender as emoções e comportamentos pessoais, uma vez que as teorias do autoconceito sugerem que as percepções internas muitas vezes moldam as ações externas e as relações sociais (Baumeister & Bushman, 2017).

A autoestima e o seu papel no autoconceito

A autoestima, uma avaliação subjetiva do valor de uma pessoa, é moldada em grande parte pelas percepções de como os outros nos veem, e não por medidas objetivas de realização (Leary e Jongman-Serenio, 2014). Ela desempenha um papel fundamental na formação das emoções pessoais, influenciando a forma como os indivíduos reagem aos desafios, se envolvem em relacionamentos e perseguem objetivos. Pesquisas mostram que a autoestima elevada promove a confiança, a resiliência emocional e comportamentos proativos (Baumeister et al., 2003). Por outro lado, a baixa autoestima tem sido associada a sentimentos de inadequação, isolamento e dificuldades nas interações sociais (Orth & Robins, 2013).

Compreender-se a si mesmo como um processo contínuo

A psicologia humanística enfatiza que compreender-se a si mesmo não é um estado fixo, mas um processo contínuo de introspecção e crescimento (Rogers, 1961). Essa jornada envolve alinhar a autoimagem com o verdadeiro eu, promovendo a autenticidade e a autoaceitação (Rogers, 1980). Ao reconhecer e abordar as discrepâncias entre esses aspetos, os indivíduos podem desenvolver padrões emocionais mais saudáveis e comportamentos mais adaptativos (Baumgardner, 1990). Além disso, a ênfase no crescimento pessoal e na aprendizagem contínua destaca o papel do autoconceito na construção da empatia, da compaixão e de conexões significativas com os outros (Deci & Ryan, 2000).

A compreensão de si mesmo é ainda mais enriquecida pelos princípios do paradigma cognitivo social, que enfatiza a interação dinâmica entre a cognição pessoal, os contextos ambientais e as interações sociais na formação do comportamento e do autoconceito (Zimmerman, 2000; Bandura, 1986). Este paradigma, enraizado na teoria do determinismo recíproco de Bandura, afirma que os indivíduos influenciam ativamente e são influenciados pelo seu ambiente, criando um ciclo contínuo de feedback entre pensamento, comportamento e contexto social. Por exemplo, o pensamento autorreflexivo permite que os indivíduos avaliem as suas experiências e comportamentos, moldando o seu autoconceito ao longo do tempo (Zimmerman & Schunk, 2011).



O paradigma também destaca a importância da aprendizagem observacional, em que os indivíduos internalizam comportamentos, atitudes e crenças ao observar outras pessoas no seu ambiente (Bandura, 1997). Esse processo, combinado com reforço social e *feedback*, molda a autoeficácia e a identidade pessoal. As experiências da primeira infância, como a dinâmica familiar e as normas culturais, são fatores ambientais fundamentais que contribuem para o desenvolvimento do autoconceito (Zimmerman, 2002). Além disso, as relações interpessoais e as interações sociais fornecem o contexto para refinar a compreensão do indivíduo sobre o seu papel e identidade dentro de uma comunidade mais ampla (Bandura, 1999).

Incorporar o paradigma cognitivo social à compreensão de si mesmo enfatiza que o autoconceito não é uma entidade estática, mas uma construção fluida, continuamente moldada por influências externas e reflexões internas. Essa perspectiva aprimora a compreensão holística do desenvolvimento pessoal, reforçando a natureza interconectada da cognição, emoção e comportamento na promoção do crescimento adaptativo e da resiliência (Zimmerman & Schunk, 2011; Bandura, 2001).

No contexto do projeto TASC, o processo de compreensão de si mesmo está intimamente ligado aos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), uma vez que a autoconsciência e o autoconhecimento são considerados pré-requisitos essenciais para identificar e expressar eficazmente as emoções e necessidades de cada um de forma construtiva e empática. A CNV destaca que a autoconsciência e o autoconhecimento são pré-requisitos para uma comunicação eficaz, permitindo que os indivíduos expressem as suas necessidades e emoções de forma construtiva (Rosenberg, 1999). A abordagem da CNV defende que, ao promover a compreensão das próprias emoções e comportamentos, os indivíduos podem comunicar com maior empatia e clareza, cultivando laços interpessoais mais fortes e contribuindo para um ambiente social mais compassivo (Rosenberg, 1999).

Essa exploração do autoconceito e a sua relação com os sentimentos e os comportamentos fornece uma estrutura abrangente para o desenvolvimento pessoal. Ao integrar esses *insights* em aplicações práticas, o projeto TASC visa capacitar os indivíduos a navegar pelos seus mundos interno e externo com consciência, empatia e um compromisso com o crescimento ao longo da vida. Compreender-se a si mesmo pode ser descrito como o processo de obter clareza sobre quem se é e quais as características que nos definem. Essa clareza não só promove a confiança, mas também capacita os indivíduos a tomar decisões que se alinham com a sua autopercepção. Em última análise, apoia uma maior autoestima e resiliência emocional (Baumgardner, 1990).

2. Compreender os outros

Compreender os outros é apresentado como o segundo conceito-chave do Módulo 4, em consonância com o Resultado de Aprendizagem 4.2A: «*Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais*». Este conceito é explorado através da lente da inteligência emocional, enfatizando a capacidade de reconhecer e gerir as emoções em si mesmo e nos outros (Goleman, 1995). Também integra a teoria da mente, que envolve compreender que os outros têm pensamentos, crenças e intenções diferentes dos nossos (Happé, 2003). Além disso, o projeto TASC incorpora uma variedade de abordagens, incluindo elementos da Comunicação Não Violenta (CNV), para apoiar a escuta empática, a compreensão das necessidades e o fomento das competências de comunicação (Rosenberg, 1999), juntamente com estratégias mais amplas para melhorar a inteligência emocional e a adaptabilidade social. Em conjunto, estas abordagens destacam a importância da observação precisa, da empatia e da adaptabilidade na construção de relações significativas e na navegação por diversas situações sociais. Compreender os outros não se resume apenas a identificar os seus estados emocionais, mas também a ajustar a nossa abordagem para nos alinharmos com a dinâmica social. Isto requer flexibilidade, sensibilidade cultural e a capacidade de mudar de perspetiva.

Por exemplo, num ambiente colaborativo, reconhecer e validar opiniões divergentes cria um ambiente inclusivo onde todas as vozes são respeitadas. Da mesma forma, em situações emocionalmente carregadas, ouvir com empatia e dar respostas ponderadas pode diminuir as tensões e promover resultados construtivos.

A inteligência emocional (IE) sustenta a capacidade de compreender os outros, o que é tanto uma necessidade social quanto uma oportunidade de crescimento pessoal que pode melhorar significativamente a qualidade das interações e dos relacionamentos. A IE envolve reconhecer e gerir as emoções em si mesmo e nos outros, moldando a dinâmica interpessoal por meio de autoconceitos, crenças sobre os outros e percepções da vida e do mundo (Goleman, 1995). Uma competência essencial na cognição humana, intimamente ligada à IE, é a capacidade de usar experiências pessoais para compreender as dos outros, reconhecendo a complexa relação entre o eu e o outro (Catmur et al., 2016). Esta competência é particularmente crucial na resolução colaborativa de problemas, onde múltiplas perspetivas devem ser consideradas, incluindo a própria e a dos outros (Hartwell & Köymen, 2024).

A teoria da mente, fundamental para compreender os outros, refere-se à capacidade de reconhecer que nós e os outros temos pensamentos, crenças, intenções e sentimentos diferentes. Esta competência cognitiva permite aos indivíduos compreender, interpretar e prever os estados mentais dos outros, formando a base de interações sociais eficazes (Happé, 2002). Por exemplo,



discernir com precisão as emoções ou intenções de outra pessoa durante uma conversa requer decodificar mensagens verbais, interpretar sinais não verbais e inferir os seus estados mentais subjacentes. Tais habilidades promovem a empatia, aprofundam as conexões e aumentam a adaptabilidade social, minimizando mal-entendidos e preconceitos.

A Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg, fornece uma estrutura para compreender e conectar-se com os outros, focando nas suas necessidades e emoções subjacentes (Rosenberg, 1999). A CNV consiste em quatro componentes principais: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. O primeiro passo, a observação, enfatiza a percepção das ações e expressões dos outros sem interpretação subjetiva ou julgamento. Por exemplo, afirmar «*Pareces calado hoje; há alguma coisa em que estejas a pensar?*» reflete uma observação neutra e empática que convida ao diálogo, evitando a instintos de defesa.

O segundo componente, identificar sentimentos, envolve reconhecer e nomear emoções em si mesmo e nos outros, o que promove clareza emocional. Ao distinguir sentimentos de pensamentos, os indivíduos podem comunicar de forma mais eficaz. O terceiro componente, identificar necessidades, concentra-se em descobrir as necessidades humanas universais que impulsionam as emoções. A CNV enfatiza que todos os comportamentos são tentativas de satisfazer necessidades, e compreender essas necessidades pode ajudar os indivíduos a conectarem-se mais profundamente com os outros. Por fim, o quarto componente, fazer pedidos, garante que a comunicação seja específica, exequível e respeitosa, evitando exigências que possam criar resistência.

Ao promover a empatia e o respeito mútuo, a CNV transforma potenciais conflitos em oportunidades de compreensão. Observar os outros com atenção, decodificar as suas expressões emocionais e envolver-se numa comunicação genuína permite que os indivíduos construam confiança, reduzam a tensão e respondam a diversas situações sociais de forma eficaz. A CNV tem sido amplamente aplicada na resolução de conflitos, educação e relações pessoais, demonstrando a sua versatilidade na promoção de conexões significativas e na redução de mal-entendidos (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

De acordo com a CNV, para compreender os outros de forma eficaz e evitar preconceitos, é essencial utilizar várias fontes de informação. Estas incluem:

Observação ativa e escuta atenta:

A observação na CNV incentiva a percepção objetiva das situações, livre de julgamentos ou preconceitos, concentrando-se em fatos observáveis. Por exemplo, em vez de presumir que



alguém está zangado porque está em silêncio, observar comportamentos específicos (por exemplo, evitar o contacto visual) pode proporcionar clareza.

Estar consciente dos sentimentos:

Todos os sentimentos nos dão pistas sobre o que as pessoas precisam. Quando as necessidades são satisfeitas, podemos sentir alegria, satisfação, paz ou entusiasmo. Quando não são satisfeitas, sentimos tristeza, medo ou ansiedade. Se relacionarmos o que sentimos com o que precisamos (em vez de associá-lo ao que achamos que os outros fizeram de errado), deixaremos de culpar os outros. Em vez de usar a nossa energia a tentar fazer com que os outros mudem, usamo-la para tentar satisfazer as nossas necessidades. Distinguir entre o que pensamos sobre uma situação e o que sentimos torna mais fácil para os outros compreenderem o que precisamos e terem compaixão pelos outros e por nós mesmos (Rosenberg, 1999).

Estar consciente das necessidades:

As necessidades são consideradas universais, fundamentais e partilhadas por todos os seres humanos. São a força motriz por trás dos nossos sentimentos e ações. A CNV enfatiza que todo o comportamento humano é uma tentativa de satisfazer uma ou mais dessas necessidades. As necessidades são comuns a todos os seres humanos, independentemente da cultura, idade ou origem. As necessidades não estão ligadas a estratégias ou soluções específicas. Por exemplo, «*conexão*» é uma necessidade, mas «*passar tempo com um amigo*» é uma estratégia para satisfazer essa necessidade. As necessidades refletem o que é essencial para o bem-estar humano, não o que está enraizado no poder, no controlo ou na punição (Rosenberg, 1999).

Empatia e ressonância emocional:

Sintonizar-se com as próprias emoções enquanto interage com os outros serve como um espelho para compreender sentimentos partilhados ou tensões subjacentes. Esta abordagem apoia uma reconciliação emocional mais profunda (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

Ao confiar nessas diversas fontes de informação, os indivíduos podem navegar por interações sociais complexas com maior sensibilidade e adaptabilidade, garantindo que as suas respostas sejam empáticas e contextualmente apropriadas.

Ao integrar inteligência emocional, teoria da mente e princípios da CNV, o projeto TASC ressalta a importância de compreender os outros como um caminho para interações significativas e adaptativas. Essa abordagem aumenta a capacidade de evitar preconceitos, lidar com cenários sociais complexos e construir relações interpessoais resilientes com base na empatia, confiança e respeito.



3. Compreender a conexão com os outros

A compreensão da conexão com os outros é apresentada como o terceiro conceito-chave no Módulo 4, alinhado com o Resultado de Aprendizagem 4.3A: «*Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros*». De acordo com os conceitos do projeto TASC, este conceito é explorado através da integração da inteligência emocional, que enfatiza a empatia e a consciência social como componentes-chave para um envolvimento interpessoal eficaz (Goleman, 1995), e da Comunicação Não Violenta (CNV), que fornece uma estrutura para distinguir entre observações objetivas e avaliações subjetivas (Rosenberg, 1999). Ao promover a clareza na comunicação, a CNV destaca o papel dos pedidos claros na redução de mal-entendidos e na promoção de interações colaborativas. Este conceito ressalta a importância da comunicação empática, da precisão na expressão das necessidades e da capacidade de navegar pelas complexidades sociais com respeito e compreensão mútua. Conectar-se com os outros vai além de simplesmente compreender os seus pensamentos e sentimentos — envolve criar relações significativas que promovam o respeito mútuo, a colaboração e o entendimento comum. A nossa capacidade de nos conectarmos com os outros é moldada pela autoconsciência, pelas nossas crenças sobre relacionamentos e pelos contextos culturais e sociais em que vivemos. Uma capacidade humana fundamental é a habilidade de superar diferenças, alinhar perspectivas e construir relacionamentos baseados na empatia e na confiança (Goleman, 1995). Essa habilidade é particularmente importante na promoção de ambientes inclusivos e harmoniosos, onde os indivíduos se sentem valorizados e compreendidos, promovendo um sentido de pertença e um propósito coletivo (Rogers, 1980).

Compreender a conexão com os outros vai além de compreender as suas emoções e pensamentos; envolve a criação de relacionamentos significativos que estão enraizados na empatia, confiança e respeito mútuo. Com base nos princípios da psicologia humanística de Carl Rogers, conectar-se com os outros requer a capacidade de perceber genuinamente a experiência de outra pessoa sem impor julgamentos ou suposições. Rogers (1980) enfatizou que a verdadeira conexão surge quando os indivíduos se envolvem numa comunicação autêntica e empática, promovendo um sentido de segurança e aceitação que permite a formação de laços interpessoais mais profundos.

Conectar-se com os outros também implica superar diferenças e alinhar perspectivas por meio da escuta ativa e do entendimento mútuo. Não se trata simplesmente de reconhecer os pensamentos e sentimentos da outra pessoa, mas de criar uma ressonância emocional que apoie a colaboração e a harmonia. Esse alinhamento cria ambientes onde os indivíduos se sentem valorizados e compreendidos, promovendo um sentimento de pertença e um propósito coletivo.



Como Rogers articulou, a capacidade de se conectar autenticamente com os outros está no cerne do crescimento pessoal e social, abrindo caminho para relacionamentos que não são apenas funcionais, mas profundamente enriquecedores e significativos.

O papel das observações e avaliações na comunicação

A comunicação eficaz, particularmente em contextos colaborativos e sociais, depende significativamente da distinção entre observações objetivas e avaliações subjetivas. As estruturas de inteligência emocional enfatizam a importância de observar comportamentos, ações e expressões sem preconceitos ou julgamentos, permitindo uma compreensão mais precisa e respostas empáticas. De acordo com Boyatzis, Goleman e Rhee (1999), a inteligência emocional envolve competências-chave como a empatia e a consciência social, que são cruciais para interpretar com precisão os comportamentos e intenções dos outros. A interpretação errada de comportamentos devido a preconceitos avaliativos pode levar a reações defensivas e a conflitos, enquanto que a comunicação baseada na observação promove a confiança, a adaptabilidade e a cooperação. Deste modo, a ideia de que uma comunicação clara e específica, baseada em observações objetivas, apoia a resolução eficaz de problemas e as conexões interpessoais, criando ambientes de respeito mútuo e de compreensão partilhada.

Distinção entre observação e avaliação

A Comunicação Não Violenta (CNV) enfatiza a distinção crítica entre observação e avaliação como fundamental para promover uma comunicação eficaz, empática e sem conflitos. A observação refere-se à descrição objetiva de eventos ou comportamentos, sem fazer julgamentos, interpretações ou suposições. Em contrapartida, a avaliação envolve julgamentos ou interpretações pessoais que podem desencadear uma postura defensiva e impedir o entendimento mútuo. Como observa Rosenberg (1999), “*Quando combinamos observação com avaliação, os outros tendem a ouvir críticas, e isso diminui a probabilidade de que respondam com compaixão*”. Por exemplo, em vez de dizer “*Você não está interessado nesta reunião*” (uma avaliação), a CNV incentiva dizer “*Durante a reunião, notei que você usou o telemóvel duas vezes*” (uma observação).

Pedidos claros: um componente essencial da comunicação

Pedidos claros são um componente vital da comunicação eficaz, pois garantem que os indivíduos possam expressar as suas necessidades e intenções de uma forma que promova a compreensão e a cooperação. Ao contrário de declarações vagas ou ambíguas, pedidos claros fornecem informações específicas e acionáveis, reduzindo o risco de interpretações erradas e conflitos



. Ao distinguir entre observações e avaliações, os pedidos claros concentram-se em realidades objetivas, em vez de julgamentos subjetivos, criando uma base para a confiança e a empatia. Esta abordagem facilita não apenas a colaboração, como também permite que os indivíduos naveguem por interações sociais complexas com clareza e propósito, garantindo que as suas palavras estejam alinhadas com as suas necessidades e valores.

A importância de pedidos claros na agilidade emocional

No seu livro Emotional Agility (2016), Susan David sublinha a importância de pedidos claros e acionáveis como a pedra angular de uma comunicação eficaz. A autora argumenta que, quando os indivíduos expressam as suas necessidades com clareza e propósito, reduzem os mal-entendidos e promovem a cooperação. Por outro lado, pedidos ambíguos ou vagos muitas vezes levam à frustração e ao conflito. David explica: «A clareza na comunicação não se refere apenas ao que você diz, mas também a garantir que as suas palavras estejam alinhadas com suas intenções e valores» (David, 2016, p. 142). Assim, ao integrar a consciência emocional com pedidos claros, os indivíduos podem criar interações empáticas e produtivas, abrindo caminho para conexões mais fortes e compreensão mútua.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Compreender a si mesmo

- Baumgardner, S. R. (1990). Self-concept and psychological well-being. *Journal of Personality*, 58(3), 503-513.
- Baumeister, R. F., & Bushman, B. J. (2017). *Social psychology and human nature* (4.^a ed.). Cengage Learning.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2014). *Essential social psychology*. Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01



- Leary, M. R., & Jongman-Sereno, K. P. (2014). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In *Social anxiety* (pp. 579-597). Academic Press.
- Liu, J. (2021). The impact of cultural influences on self-concept and behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(4), 567-581.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Wadsworth.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 455–460. <https://doi.org/10.1177/0963721413492763>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Woike, B. A., & Baumgardner, A. H. (1993). Global-specific incongruencies in self-worth and the search for self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(3), 290-295.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Referências ao conceito-chave 2: Compreender os outros

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Em L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 154–196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Agrupamento de competências na Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey Bass.



Catmur, C., Frith, C. D., & Frith, U. (2016). The neuroscience of social cognition: Decoding, imitating, and influencing the actions of others. *Annual Review of Psychology*, 67, 259-283.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hartwell, J., & Köymen, B. (2024). Understanding the self in relation to others in nonverbal communication of one's reasoning. *Journal of Developmental Psychology*.

Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 134-144.

Rosenberg, M. B. (1999). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). Empathy in action: How emotional intelligence fosters adaptive social behaviors. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Referências ao conceito-chave 3: Conectar-se com os outros

David, S. (2016). *Get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. Avery.

Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin Harcourt.

Rosenberg, M. B. (1999). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). Empathy in action: How emotional intelligence fosters adaptive social behaviors. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

MÓDULO 5A: Diálogo

Introdução

Para o projeto TASC, compreender e delinear conceitos é crucial para o avanço de estruturas teóricas, investigações empíricas e aplicações práticas. Esta breve introdução ao Módulo 5 (Diálogo) refere-se à estrutura do projeto, aos conceitos de Comunicação Intercultural, Comunicação Não Violenta, Cooperação, Resolução de Conflitos/Problemas relacionados com a comunicação e reflexão, incorporando a nossa abordagem ao diálogo nos debates em curso no campo da *Comunicação Sustentável*. É fornecida uma visão geral inicial dos conceitos para facilitar uma melhor compreensão da ampla categoria de diálogo na teoria educacional.

Comunicação Intercultural

A *Comunicação Intercultural*, conforme explicada por Mason *et al.* (2023) e Berti (2020), ressalta a natureza complexa da cultura como um conceito social. Ao mesmo tempo em que alerta contra categorizações essencialistas (que podem até perpetuar o racismo), uma abordagem desconstrutiva enfatiza a importância de reconhecer diferentes conceitos “culturais” tanto na vida cotidiana quanto em ambientes educacionais. Böhmer (2016) defende esta abordagem desconstrutiva para promover a inclusão sem reduzir os indivíduos a rótulos categóricos.

Comunicação Não Violenta

A *Comunicação Não Violenta*, baseada nos princípios de Rosenberg (2015), é um conceito matizado e com fundamentos éticos, conforme observado por Stănescu *et al.* (2022). Lauricella (2019) enfatiza o seu potencial para gerar o envolvimento e a apropriação dos alunos na dinâmica da sala de aula.

Cooperação

A *Cooperação*, delineada por Gokalp *et al.* (2021), surge como um componente vital para a *comunicação sustentável*, mas a sua implementação enfrenta obstáculos, particularmente na colaboração entre professores (Do & Hascher, 2023). Kim & Hanneman (2023) sublinham os desafios colocados pela promoção da comunicação entre educadores, sugerindo a necessidade de estratégias matizadas para facilitar a cooperação de forma eficaz.



Conflito/Resolução de problemas relacionados com a comunicação

O conceito de *conflito/resolução de problemas* relacionados com a comunicação destaca as deficiências nas competências de resolução de problemas dos alunos (Ahdhianto *et al.*, 2020). Junsay (2016) defende ambientes de aprendizagem reflexivos como catalisadores para melhorar o pensamento crítico e as competências de comunicação, bem como para melhorar a competência de gestão da sala de aula (Kavrayıcı, 2020).

Reflexão

A *reflexão* surge como uma competência fundamental para o desenvolvimento profissional, auxiliando no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (Aparicio-Landa *et al.*, 2023). Mais detalhadamente, a profundidade da reflexão é uma faceta crucial do desenvolvimento profissional, conforme destacado por Cojorn & Sonsupap (2022). No entanto, é imperativo observar que os educadores precisam de orientação para entrar numa zona relevante que estimule a reflexão inicialmente, conforme enfatizado por Duchi *et al.* (2023).

Em conclusão, estes conceitos formam um complexo dialógico dentro do conceito de *Comunicação Sustentável* e da parte dialógica dentro dele, inter-relacionados por uma abordagem reflexiva e desconstrutiva da profissão docente. Ao abraçar a inclusão, a comunicação decente, a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão, os educadores podem navegar pelo panorama multifacetado da escolaridade, promovendo ambientes propícios ao desenvolvimento dos alunos, à colaboração com colegas, pais e outras partes interessadas e ao progresso social.

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O5.1. Melhorar as competências de diálogo empático.

RA5.1A. Demonstrar empatia e capacidades de escuta ativa para melhorar o entendimento mútuo. (S70, S73, S78, S90)

O5.2. Melhorar as competências de resolução de problemas e conflitos.

RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação. (V3, V8, A39)

O5.3. Melhorar as competências de cooperação.

RA5.3A. Demonstrar empatia ao ouvir e falar com honestidade para melhorar a compreensão de opiniões diferentes. (S70, S73, S74, S88, S89).



Conceitos-chave

1. Competências de diálogo empático

No nível A, o foco está em estabelecer um diálogo que promova a conexão. Uma conexão mais forte significa uma comunicação profunda, realmente entrando em contato com o que é importante para aqueles que participam do diálogo. A escuta empática é uma capacidade fundamental que contribui para a compreensão e a conexão. Portanto, aprimorar a capacidade de ouvir o que as outras pessoas querem dizer por trás das palavras utilizadas é o cerne desta nota relacionada com as capacidades de diálogo empático. A escuta ativa e empática é uma capacidade fundamental para o professor do futuro.

Aprendizagem: um processo interpessoal e comunicativo

A aquisição e desenvolvimento de conhecimentos representam apenas um aspecto do processo de aprendizagem. Além disso, trata-se de um processo social que abrange elementos interpessoais e comunicativos (Sun *et al.*, 2023) e está situado em contextos organizacionais, políticos e socioespaciais (Medina *et al.*, 2023; Böhmer, 2024, p. 89). Portanto, é imperativo obter uma compreensão mais profunda do papel da comunicação no processo de aprendizagem, incluindo os vários elementos que contribuem para o ensino eficaz e a profissionalização dos professores (em formação). Isto é ainda mais importante, uma vez que pesquisas anteriores «destacam a importância da competência social e emocional (SEC) e do bem-estar dos professores no desenvolvimento e manutenção de relações de apoio entre professores e alunos, na gestão eficaz da sala de aula e na implementação bem-sucedida de programas de aprendizagem social e emocional» (Jennings & Greenberg, 2009). Tendo em conta estas ideias preliminares sobre as competências de diálogo empático, este *Manual de Formação de Professores* conceptualiza a *comunicação sustentável* como uma construção multifacetada que abrange elementos cognitivos, afetivos e sociais, tendo em consideração aspetos socioespaciais.

Sobre a empatia

A empatia pode ser definida como a capacidade de compreender e ressoar com os estados emocionais e as perspetivas de outro indivíduo (Sun *et al.*, 2023). Os processos neurais cognitivos associados à empatia do professor são particularmente significativos (ibid.). Historicamente, a investigação tem-se referido à empatia em termos dos seus componentes emocionais e cognitivos (Aldrup *et al.*, 2022, pp. 1179f.).



Consequentemente, a empatia é uma competência altamente pertinente na sala de aula, facilitando a aprendizagem como um processo interpessoal e comunicativo. Os professores precisam compreender as perspectivas e necessidades dos seus alunos, e é igualmente crucial que os alunos adquiram uma compreensão mais profunda uns dos outros, da matéria e do processo de aprendizagem colaborativa.

A empatia é também «*um componente central da competência socioemocional dos professores*» (Aldrup *et al.*, 2022, p. 1177). Permite aos professores não só ensinar a matéria, mas também estabelecer relações profissionais com os alunos, facilitando assim o seu pensamento crítico e o discurso académico sobre o assunto. Consequentemente, a empatia é uma competência crucial para uma sala de aula dialógica que promove uma *comunicação sustentável*.

Empatia na escola e na sala de aula dialógica

Pode-se argumentar que a empatia na sala de aula dialógica é um conceito altamente relevante. A maior parte do conhecimento sobre este tema é derivado da perspectiva do professor, enquanto o papel da empatia dos alunos permanece pouco explorado. Como o ensino dialógico não está alinhado com «*o padrão tradicional de perguntas e respostas entre professor e aluno*» (García-Carrión *et al.*, 2020, p. 3), ele visa facilitar a aprendizagem e a compreensão dos alunos. A empatia do professor pode ser definida como a capacidade de um educador compreender e se identificar com os estados emocionais e as visões de mundo dos seus alunos: «*Os professores que demonstram empatia estão mais bem equipados para discernir as emoções negativas dos alunos, como a tristeza por uma nota baixa ou o tédio com uma determinada tarefa de aprendizagem, a partir das suas expressões faciais*» (Sun *et al.*, 2023, p. 1). Enfatizando que a empatia é um processo psicológico complexo que inclui fatores cognitivos, emocionais e comportamentais (ibid., p. 3), os autores citados defendem um modelo de «*três componentes inter-relacionados, nomeadamente contágio afetivo, avaliação cognitiva e previsão de comportamento (comportamento empático)*» (Ibid., p. 6).

A empatia na sala de aula dialógica representa um desafio multifacetado que requer uma formação abrangente para os futuros educadores, a fim de facilitar o seu crescimento afetivo, cognitivo e comportamental. Por outro lado, a integração da empatia e do diálogo na sala de aula pode facilitar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e incutir valores de respeito e solidariedade. Mais detalhadamente, esta abordagem «*incentiva os alunos a pensar e questionar ideias, a explorar novos pontos de vista e a construir conhecimento em diálogo com os seus pares e com os professores*» (García-Carrión *et al.*, 2020, p. 3). Como mencionado anteriormente, esse respeito pelo indivíduo e o seu ponto de vista situacional de conhecimento e compreensão (Haraway, 1988; Harding, 1993) leva a um pensamento e comportamento mais emancipados e educados — nos professores e nos alunos.

Sugere-se que essa superação das posições e relações de poder tradicionais é útil para os alunos como indivíduos e apoia as relações em sala de aula (García-Carrión *et al.*, 2020).

No entanto, estudos adicionais questionam essas expectativas teóricas. Aldrup *et al.* (2022) examinam a relação entre a empatia do professor, a interação professor-aluno em relação ao apoio emocional, a gestão da sala de aula e o apoio instrucional, bem como os resultados dos alunos em termos cognitivos e psicossociais. Além disso, estes investigadores destacam que as suas conclusões não corroboram a suposição teórica de uma correlação entre a empatia do professor e a qualidade das interações professor-aluno, nem apoiam a noção de que a empatia do professor está associada aos resultados dos alunos (ibid., p. 1203).

Consequentemente, postulam que a empatia do professor exerce os seus efeitos «*em combinação com conhecimentos e competências sobre comportamentos eficazes em situações sociais*» (ibid., p. 1206). Isto sublinha a importância vital de desenvolver a capacidade de comunicar e agir de forma sustentável face a situações desafiantes na sala de aula.

Competências de diálogo empático na sala de aula intercultural e no ambiente escolar

A empatia é um elemento crucial não só no contexto da sala de aula em geral mas também dentro da escola e no campo mais amplo do diálogo intercultural (Lähdesmäki & Koistinen, 2021, p. 49). Para reduzir as diferenças de poder e, assim, facilitar os percursos de aprendizagem, é essencial criar «*espaços seguros*» que permitam o encontro de diversas biografias, socializações e hábitos culturais (ibid., p. 48). Esta forma de diálogo intercultural está alinhada com os quadros conceptuais estabelecidos pelas Nações Unidas e pela União Europeia desde a década de 1990 (ibid., p. 46). «*A ideia central de espaço seguro não é apenas delimitar um local onde as violações não são aceites, mas também promover relações sociais entre as pessoas num local que as faça sentir que podem falar livremente, uma vez que todos os tipos de perspectivas e posições são bem-vindos no local delimitado, seja ele físico ou virtual.*» (Ibid., p. 51) É isto que se entende aqui por comunicação e comportamentos sustentáveis.

Limitações das competências de diálogo empático na sala de aula e no ambiente escolar

Aldrup *et al.* (2022) identificam várias restrições potenciais ao uso da empatia em contextos educativos:

1. Para serem empáticos, os professores precisam de possuir um certo grau de conhecimento sobre empatia.



2. Os professores podem mostrar um comportamento mais empático nas aulas de que gostam.
3. É importante notar que a empatia nem sempre é benéfica em todas as situações. Os professores têm de considerar as circunstâncias específicas e agir em conformidade.
4. A empatia dos professores pode ser interessante para diferentes grupos em graus variados; «a empatia do professor pode ser particularmente relevante para alunos com baixo nível socioeconómico ou com dificuldades cognitivas ou socioemocionais» (ibid., p. 1207).

Em suma, as competências de diálogo empático são fundamentais na formação de professores. Elas facilitam o crescimento de alunos e professores numa variedade de áreas, incluindo as competências afetivas, sociais e comportamentais incorporadas em contextos organizacionais, políticos e socioespaciais. Essas competências facilitam o estabelecimento de um ambiente de sala de aula sustentável e inclusivo, particularmente num mundo diversificado e complexo.

2. Competências de resolução de problemas e conflitos

No nível A, o foco é a importância da autoconexão ao ouvir uma mensagem ou conteúdo difícil. Ouvir com a mente aberta, sem (auto)culpa ou (auto)crítica, reduz as chances de escalada de conflitos e aumenta as hipóteses de as pessoas se compreenderem e/ou chegarem a uma solução em conjunto.

A crescente consciência de como nos podemos influenciar a nós mesmos através da escuta empática é uma competência fundamental que contribui para a resolução de problemas e conflitos. Portanto, melhorar a sua capacidade de permanecer emocionalmente presente consigo mesmo (presença de si mesmo) para que possa entrar num diálogo com uma nova curiosidade é o cerne deste nível relacionado com a resolução de problemas e conflitos.

Frequentemente, presume-se que os problemas e conflitos são as principais causas de preocupações significativas sobre as práticas educativas no plano escolar. Isto é particularmente pertinente no domínio da gestão da sala de aula (Hakvoort *et al.*, 2019). A adoção desta perspetiva sugeriria que os conflitos impedem o estabelecimento de uma comunicação sustentável. Além disso, a aquisição de competências adicionais de resolução de conflitos é essencial para a prevenção de conflitos futuros e a interrupção do fluxo de ensino.

Além disso, os elementos de conflito situados em contextos organizacionais, políticos e socioespaciais (Medina *et al.*, 2023; Böhmer, 2024, p. 89) exigem uma análise mais aprofundada para a prevenção e resolução de conflitos.

No entanto, estudos recentes indicam que um número considerável de alunos é capaz de resolver conflitos de forma construtiva (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023). Portanto, é imperativo que os problemas e conflitos na sala de aula recebam uma consideração mais significativa e que respostas diferenciadas sejam fornecidas para promover a tolerância, o respeito e os processos democráticos dentro da sala de aula.

Os termos e algumas das suas conexões

Ao abordar questões dentro do ambiente da sala de aula, é essencial diferenciar entre os processos de resolução de problemas como um meio de trabalhar numa tarefa específica (ou seja, a matéria a ser aprendida) e o desafio social dos conflitos. Na literatura, são empregados ambos os termos (e alguns também discutem essas abordagens, por exemplo, Smith & Mancy, 2018). Neste contexto, ambos os significados são usados para destacar a interligação entre os ambientes de sala de aula (além de outros fatores, como a atribuição de tarefas) e a dinâmica social dos conflitos que podem estar enraizados nos desafios afetivos, sociais e académicos do ambiente escolar (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023).

Infelizmente, o contexto atual não permite uma análise detalhada da relevância do primeiro (conteúdo) para o segundo (social). No entanto, parece razoável sugerir uma reciprocidade entre os dois (Smith & Mancy, 2018, pp. 27f.), em que o primeiro intensifica o segundo, enquanto o segundo afeta o primeiro.

Resolução de problemas

Uma parte substancial do trabalho é realizada na sala de aula em tarefas específicas. Em muitos casos, a qualidade do ensino é avaliada com base em critérios relacionados com a gestão da sala de aula, como a eficácia ou a disciplina dos alunos (Hakvoort *et al.*, 2019). No entanto, a investigação indica que as atividades fora da tarefa podem aumentar a colaboração, facilitar a regulação emocional, assim como a negociação do *status* social dentro de um grupo (Langer-Osuna *et al.*, 2020).

Do ponto de vista dos alunos, essas atividades fora da tarefa são usadas para diversos fins, incluindo (a) preencher o tempo, (b) preparar-se para a colaboração, (c) chamar a atenção dos outros, (d) evitar o trabalho, (e) recrutar outros para participar, (f) obter acesso à colaboração para si mesmo, (g) desestabilizar a colaboração, (h) prolongar a tarefa e (i) resistir à autoridade concentrada (Langer-Osuna *et al.*, 2020, p. 518). Isto ilustra que a questão das atividades fora da tarefa nem sempre é abordada de forma construtiva. Algumas formas dos antigos



“problemas fora da tarefa” também podem ser cruciais para a qualidade do ensino, podendo-se postular que esse equilíbrio complexo pode ser extrapolado para outras questões na sala de aula.

De acordo com as conclusões de Langer-Osuna *et al.* (2020), pode-se presumir que algumas das questões encontradas no ambiente da sala de aula podem ser interpretadas como recursos discursivos que facilitam uma mudança na dinâmica, aumentando assim a colaboração e a participação (ibid., p. 528). Consequentemente, tal comportamento não deve ser considerado inerentemente problemático ou errado. Em vez disso, em muitos casos, pode ser utilizado como um meio de promover a colaboração, a coesão social e uma abordagem democrática para identificar problemas nos ambientes escolares e em sala de aula.

Para abordar eficazmente as questões que surgem na sala de aula, os autores recomendam que os professores estejam atentos ao momento em que tais questões ocorrem e se esforcem por diagnosticar a situação com precisão (Langer-Osuna *et al.*, 2020, p. 530). Além disso, sugerem que os professores se esforcem por compreender as necessidades e intenções dos alunos. Uma resposta aos problemas pode ser definida como uma conversa metacognitiva sobre como e por que alguém compreende e encontra as suas respostas. Estudos demonstraram que essa forma de conversa em sala de aula promove uma intensa colaboração nos processos de aprendizagem (Smith & Mancy, 2018, p. 28).

Quando bem-sucedida, a resolução colaborativa de problemas tem demonstrado afetar significativamente as capacidades de pensamento crítico dos alunos (Xu *et al.*, 2023). Portanto, «os professores devem ser mais treinados em pensamento crítico, particularmente os professores em formação, e também devem estar conscientes das maneiras pelas quais o apoio dos professores às estruturas de aprendizagem pode promover o pensamento crítico. A estrutura de aprendizagem apoiada pelos professores teve o maior impacto no pensamento crítico dos alunos, além de ser mais diretiva, direcionada e oportuna» (ibid., p. 9).

Portanto, pode-se razoavelmente supor que, se os professores em formação forem formados em pensamento crítico e na resolução de problemas, os seus futuros alunos também poderão esperar receber apoio em pensamento crítico para resolver os problemas que encontrarem durante as aulas.

Resolução de conflitos

Como anteriormente referido, os conflitos na sala de aula são frequentemente considerados uma questão importante, podendo ter um impacto prejudicial na coesão social, desafiar a autoridade do professor e impedir o processo de aprendizagem. Uma revisão da literatura revela que as ameaças dirigidas aos professores são menos prevalentes do que as dirigidas aos colegas estudantes (Maeng *et al.*, 2020). No entanto, uma perspectiva construtiva sobre os conflitos tem o potencial de desafiar a visão unilateral dos adultos na sala de aula, ao mesmo tempo que oculta as oportunidades criativas

oportunidades criativas e potenciais emancipadores dos conflitos (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023). É essencial abordar os conflitos de forma construtiva. Isso implica: «1. *Compreender os conflitos como uma parte inerente, e nem sempre negativa, da vida*; 2. *Ser capaz de diferenciar conceitos como conflito, agressividade e violência*; 3. *Conhecer um amplo repertório de estratégias para lidar com conflitos*; e 4. *Aprender competências para incentivar a empatia e o autocontrole em situações stressantes*» (ibid., p. 553). Deste ponto de vista, os conflitos podem ser considerados não apenas como impedimentos à *comunicação sustentável* na sala de aula, mas também como oportunidades e potencial para a promover.

Uma revisão da literatura sobre estratégias de resolução de conflitos empregadas por professores revela que «[...] os estilos mais frequentes foram o *Dominador* e o *Evitador de desconforto*, o que levanta sérias dúvidas sobre a adequação do professor como modelo construtivo» (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023, p. 565; para uma visão geral da investigação, ver Hakvoort *et al.*, 2019). Portanto, mais formação, particularmente no que diz respeito às competências afetivas dos professores (Valente & Lourenço, 2020), parece ser relevante para desenvolver estratégias inclusivas e de compromisso na gestão de conflitos em sala de aula.

Outra conclusão merece destaque. A formação em empatia para professores pode melhorar as suas capacidades de mitigar conflitos intergrupais (Klimecki, 2019), lidar com o *bullying* e cultivar um clima escolar positivo (Murphy *et al.*, 2018). O foco pode ser nas chamadas emoções intragrupais, ou seja, «em nome de um grupo saliente com o qual se identificam» (Klimecki, 2019, p. 313). Isto representa o ponto em que as várias formas de diálogo na sala de aula convergem. É um espaço em que a empatia e a calma se combinam com um compromisso simultâneo com uma análise completa e objetiva da situação na sala de aula.

Em conclusão, promover uma *comunicação sustentável* dentro e fora da sala de aula requer o desenvolvimento de competências diferenciadas e democráticas de resolução de problemas e conflitos.

3. Competências de cooperação

No nível A, o foco é estabelecer um diálogo respeitoso e mútuo, passando de uma pessoa para outra. Ouvir com empatia a mim mesmo e aos outros e expressar-nos honestamente contribui para a compreensão mútua (apesar das diferentes opiniões), o que aumenta a probabilidade de cooperação. Melhorar a sua capacidade de expressar o que deseja de modos que sejam mais prováveis de serem ouvidos e convidar o(s) outro(s) a partilhar os seus desejos também aumenta a possibilidade de que os desejos sejam atendidos durante a colaboração. Portanto, este é o



possível o núcleo deste nível relacionado à cooperação.

A *Academia de Professores Comunicação Sustentável* visa abordar desafios sociais persistentes. Consequentemente, o projeto enfatiza o desenvolvimento de capacidades de cooperação, uma vez que estas representam uma resposta crucial por parte dos educadores aos desafios impostos pelas mudanças sociais (Larraz *et al.*, 2017). No entanto, essa abordagem não abrange totalmente a natureza multifacetada do fenômeno em estudo. Para obter uma compreensão mais abrangente, é essencial considerar o papel dos fatores sociais, políticos e os fatores socioespaciais na definição das possibilidades e formas de cooperação (Medina *et al.*, 2023; Böhmer, 2024, p. 89).

O termo cooperação

O termo «*cooperação*» é normalmente definido como o ato de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns (Johnson & Johnson, 2019, p. 62). O projeto TASC visa cultivar competências sociais em geral, promovendo uma *comunicação sustentável*. «*Competências sociais são comportamentos através dos quais expressamos ideias, sentimentos, opiniões, afeto, mantemos ou melhoramos a nossa relação com os outros e resolvemos e fortalecemos uma situação social*» (Mendo-Lázaro *et al.*, 2018, p. 2; Wattanawongwan *et al.*, 2021).

Johnson e Johnson (2019, pp. 63ff.) delineiam quatro categorias de aprendizagem cooperativa: aprendizagem cooperativa formal, aprendizagem cooperativa informal, grupos de base cooperativa e controvérsia construtiva. Além disso, os autores delineiam cinco elementos fundamentais que devem ser integrados na situação: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento em grupo (*ibid.*, pp. 66f.). Esta abordagem facilita o envolvimento dos alunos nos níveis cognitivo e afetivo nas atividades de aprendizagem (*ibid.*, p. 60).

Práticas cooperativas e resultados

Promover o trabalho em equipa dos alunos, melhorar o desempenho e desenvolver competências interpessoais são os principais objetivos da cooperação na sala de aula, particularmente no nível universitário (León-del-Barco *et al.*, 2018). A literatura existente indica que a aprendizagem cooperativa está associada a níveis elevados de desempenho e produtividade em relação a contextos competitivos ou individualistas (Johnson & Johnson, 2019). Investigações adicionais revelam que a aprendizagem cooperativa na sala de aula promove melhores resultados no desenvolvimento

competências de trabalho em equipa, incluindo modelagem, ensaios comportamentais, *feedback* e generalização das competências sociais aprendidas (Mendo-Lázaro *et al.*, 2018). Isto é particularmente verdadeiro para alunos com elevados níveis de desempenho académico (Mendo-Lázaro *et al.*, 2018, pp. 3 e 9). Além disso, a extroversão e a orientação social são fatores significativos (León-del-Barco *et al.*, 2018, p. 2).

No entanto, vários fatores contribuem para os resultados observados. Esses fatores incluem o tipo de aprendizagem, o tipo de grupo, as competências sociais fundamentais necessárias para o trabalho em equipa e o nível académico do aluno, que é de particular relevância (León-del-Barco *et al.*, 2018).

Um aspeto crucial da colaboração em sala de aula é a maneira como os alunos são organizados para tarefas colaborativas. Mendo-Lázaro *et al.* (2018) identificam três categorias distintas de práticas de agrupamento de professores: «*grupos formais (que podem durar de uma única aula a várias semanas), grupos informais (para uma atividade específica) e grupos básicos (para um semestre ou ano letivo)*» (*Ibid.*, p. 3). Os autores afirmam que estas formas são distintas em termos de implementação, resultados (no que diz respeito aos efeitos académicos e sociais) e composição, incluindo o número de membros, idade e experiência, bem como os objetivos das suas tarefas.

Como indica a literatura, é essencial manter um certo grau de controlo sobre a participação dos membros da equipa para evitar o domínio de alguns e o não desempenho de outros (Mendo-Lázaro *et al.*, 2018, p. 9). Isto também inclui expectativas claras e instruções explícitas (Wattanawongwan *et al.*, 2021). Por outro lado, a responsabilidade dos membros do grupo é um determinante significativo para alcançar os objetivos do grupo (León-del-Barco *et al.*, 2018). Além disso, a duração do tempo é um fator crucial para alcançar resultados superiores. Mas: «No que diz respeito a receber informações (ouvir ativamente, empatizar, resumir, pedir ajuda ou fazer perguntas), o efeito da continuidade temporal é quase inexistente.» (Mendo-Lázaro *et al.*, 2018, p. 8)

Ghufron & Ermawati (2018) ilustram que as vantagens da aprendizagem cooperativa incluem o aumento da autoconfiança e motivação dos alunos, a diminuição do nervosismo, o aumento da responsabilidade na aprendizagem e uma aprendizagem mais eficaz. Por outro lado, as limitações da aprendizagem cooperativa incluem a necessidade de um período de implementação mais prolongado, o envolvimento ativo de professores e alunos, o potencial de complexidade na gestão e a necessidade de preparação adicional. Além disso, atividades mediadas por pares, incluindo tutoria entre pares, aprendizagem cooperativa e tutoria entre idades diferentes, demonstraram eficácia moderada na promoção de ganhos académicos entre alunos com distúrbios emocionais e comportamentais (Dunn *et al.*, 2017).



O papel do professor muda de mero apresentador de informações para *designer* de processos, provedor de ambiente e catalisador de experiências, envolvendo os alunos e ampliando os seus horizontes (Johnson & Johnson, 2019). Dessa forma, os alunos passam a ser capazes de otimizar seus próprios resultados de aprendizagem, bem como os dos membros do seu grupo (Johnson & Johnson, 2019, p. 62).

Resultados práticos da cooperação na sala de aula

Num estudo realizado por Larraz *et al.* (2017), foram observadas melhorias em vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem. Estas incluíram a agrupamento dos alunos, a apresentação de informações a outros alunos e a sua avaliação contínua e formativa, avaliação pelos pares e outras formas de avaliação.

A melhoria dos processos de aprendizagem aprimorados incluíram o desenvolvimento de habilidades sociais (como diálogo, escuta, participação, assertividade, negociação e liderança) e um maior senso de autonomia. Além disso, autorregulação, comprometimento e responsabilidade, as negociações, capacidades pessoais (como relações com trabalho em equipe, relações interpessoais e compromisso ético), capacidades instrumentais (como a comunicação verbal e escrita, a resolução de problemas e tomada de decisões, e a capacidade de analisar e sintetizar). As competências sistemáticas (tais como a aprendizagem independente e a motivação para a qualidade) foram todas melhoradas.

Em conclusão, pode-se afirmar: «*O trabalho cooperativo é uma das formas mais válidas de respeitar as diferenças individuais presentes na sala de aula e de fazer com que todos os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem, considerando o trabalho individual como parte de um todo, no qual todos são essenciais, onde todos progridem de acordo com as suas necessidades e onde todos recebem o apoio necessário para concluir com sucesso as tarefas solicitadas*» (Larraz *et al.*, 2017, p. 86).

Dada a natureza incorporada destas competências e tarefas de ensino no quadro social, político e socioespacial, é imperativo analisar as vias e limitações potenciais da cooperação, particularmente à luz destas condições.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências à introdução

Ahdhianto, E., Marsigit, M., Haryanto, H., & Nitya, N. (2020). The Effect of Metacognitive Based Contextual Learning Model on Fifth-Grade Students' Problem-Solving and Mathematical Communication Skills.

European Journal of Educational Research, 9(2), 753–764. [https://doi.org/10.12973/eu-
jer.9.2.753](https://doi.org/10.12973/eu-
jer.9.2.753)

Aparicio-Landa, E., Sosa-Moguel, L., Ávila-Vales, E., & Morales-Carballo, A. (2023). Teacher's reflections on their knowledge and practice of teaching high school functions. Journal of Research in Mathematics Education, 12(2), 110–126. <https://doi.org/10.17583/redimat.11772>

Berti, M. (2020). Digital ethnography for culture teaching in the foreign language classroom. Intercultural Communication Education, 3(1), 44–54. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n1.182>

Böhmer, A. (2016). Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Transcript.

Cojorn, K., & Sonsupap, K. (2022). Investigating Student Teachers' Reflections on Early Field Experiences. Journal of Educational Issues, 8(1), 279. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19602>

Do, M.-L., & Hascher, T. (2023). Peer cooperation during teaching in paired field placements: Forms and challenges. Frontline Learning Research, 11(1), 94–122. <https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1305>

Duchi, L., Servant-Miklos, V., Kooij, L., & Noordegraaf-Eelens, L. (2023). “Sweet Spot” for Reflection in Problem-oriented Education: Insights From Phenomenographic Action research. Journal of Problem Based Learning in Higher Education, 11(1), 1–35. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i1.7370>

Gokalp, p., Akbasli, p., & Dis, O. (2021). Communication Barriers in the Context of School Parents Cooperation. European Journal of Educational Management, 4(2), 83–96. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83>

Junsay, M. (2016). Reflective learning and prospective teachers' conceptual understanding, critical thinking, problem solving, and mathematical communication skills. Research in Pedagogy, 6(2), 43–58. <https://doi.org/10.17810/2015.34>

Kavrayıcı, C. (2020). Communication Skills and Classroom Management: The Mediating Role of Problem Solving Skills. Journal of Teacher Education and Educators, 9(1), 125–137.

Kim, J., & Hanneman, R. (2023). Teaching Social Dilemma through Simulating Cooperation: A Classroom Experiment. Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.3>



- Lauricella, p. (2019). The Practice of Nonviolence: Teaching an Undergraduate Course in Nonviolent Communication. *Journal of Communication Pedagogy*, 2(1). <https://doi.org/10.31446/JCP.2019.19>
- Mason, J., Cieri, K., & Spurr, C. (2023). Problematising «Cultural Competence» in the Digital Environment. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues* (pp. 33–48). Transcript.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (3. Ed.). PuddleDancer.
- Stănescu, M., Andronache, D., & Böhmer, A. (2022). Measuring Sustainable Communication in Education. *Journal of Educational Sciences*, 45(1), 22–39. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.1.02>
- Referências ao conceito-chave 1: Competências de diálogo empático
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Böhmer, A. (2024). Digital Bodies. On Signification, Learning, and Embodiment in Digital Teaching. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues* (pp. 69–95). Transcript.
- García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is „Strong Objectivity“? In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist Epistemologies* (S. 49–82). Routledge.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lähdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Explorations of Linkages Between Intercultural Dialogue, Art, and Empathy. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for*

- Intercultural Understanding* (S. 45–58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S., & Franceschini, M. (2023). German and American Pre-service Teachers’ Knowledge and Dispositions Towards Understanding Vulnerable Populations. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. (2023). Associations of Empathy with Teacher-Student Interactions: A Potential Ternary Model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Referências ao conceito-chave 2: Competências de resolução de problemas e conflitos
- Böhmer, A. (2024). Digital Bodies. On Signification, Learning, and Embodiment in Digital Teaching. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues* (pp. 69–95). Transcript.
- Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). A bibliometric review of approaches to address conflicts in schools: Exploring the intellectual base. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>
- Klimecki, O. M. (2019). The Role of Empathy and Compassion in Conflict Resolution. *Emotion Review*, 11(4), 310–325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>
- Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J., & Chavez, R. (2020). Exploring the role of off-task activity on students’ collaborative dynamics. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 514–532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>
- Maeng, J. L., Malone, M., & Cornell, D. (2020). Student threats of violence against teachers: Prevalence and outcomes using a threat assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S., & Franceschini, M. (2023). German and American Pre-service Teachers’ Knowledge and Dispositions Towards Understanding Vulnerable Populations. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.



- Murphy, H., Tubritt, J., & Norman, J. O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17–23, 7(1). <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Smith, J. M., & Mancy, R. (2018). Exploring the relationship between metacognitive and collaborative talk during group mathematical problem-solving – what do we mean by collaborative metacognition? *Research in Mathematics Education*, 20(1), 14–36. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1410215>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 101, 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

Referências ao conceito-chave 3: Competências de cooperação

- Böhmer, A. (2024). Digital Bodies. On Signification, Learning, and Embodiment in Digital Teaching. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues*(pp. 69–95). Transcriptdigitais no ensino superior. Cultura, linguagem, questões sociais (pp. 69–95). Transcrição.
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2017). A Systematic Review of Peer Mediated Interventions on the Academic Achievement of Students with Emotional/ Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 497–524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). The Strengths and Weaknesses of Cooperative Learning and Problem-based Learning in EFL Writing Class: Teachers and Students' Perspectives. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657–672. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Manuel Brito (Ed.), *Active Learning—Beyond the Future* (S. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

- Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. *Training teachers for the future. On the Horizon*, 25(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Fajardo-Bullón, F., & Iglesias Gallego, D. (2018). Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00326>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S., & Franceschini, M. (2023). German and American Pre-service Teachers' Knowledge and Dispositions Towards Understanding Vulnerable Populations. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias Gallego, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Wattanawongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Cooperative Learning Strategies for Building Relationship Skills in Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 30(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

¹ «Definimos participação fora da tarefa como qualquer interação, verbal ou não verbal, em que houvesse evidência de conversas ou ações fora da tarefa entre dois ou mais alunos. Isso incluía atividades fora da tarefa que coexistiam, às vezes, com atividades dentro da tarefa.» (Langer-Osuna et al., 2020, p. 516)



VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Pré-tarefa

Módulo 1: Direitos humanos e valores universais

Cada formando criará um mapa de valores pessoais que descreve as suas crenças e valores fundamentais. Este exercício de reflexão ajuda a identificar como os valores pessoais se alinham ou entram em conflito com os valores universais.

Módulo 2: Valores e identidade da UE

Os formandos são convidados a refletir sobre os seus conhecimentos sobre os tópicos do Módulo 2 e a autoavaliar as suas competências na escala de Likert, que vai de «*Concordo totalmente*» a «*Discordo totalmente*».

Módulo 3: Não discriminação e equidade

Os formandos fazem uma descrição da diversidade dos alunos na sua escola, centro de formação, instituição de formação, etc. São tidos em conta pelo menos 5 critérios da seguinte lista:

Contexto cultural e étnico; Situação socioeconómica; Identidade e expressão de género; Proficiência linguística; Estilos de aprendizagem; Deficiência e necessidades educativas especiais (SEN); Crenças religiosas e espirituais; Estrutura e contexto familiar; Experiências educativas anteriores; Diferenças emocionais e comportamentais; Aparência física e capacidades; e Interesses e talentos.

Esta descrição será a base para as duas atividades de aprendizagem presenciais que terão como objetivo alcançar os resultados de aprendizagem.

Módulo 4: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Todos os formandos são convidados a refletir sobre experiências pessoais recentes para aprofundar a sua consciência das emoções e das necessidades por trás delas. Através de um diário estruturado e orientado de auto-reflexão, esta pré-tarefa estabelece as bases para compreender como as crenças, emoções e necessidades influenciam a compreensão de si mesmo e dos outros, incentivando os



formandos a promover a autoconsciência, uma competência fundamental para a empatia e a comunicação em contextos educativos.

Módulo 5: Diálogo

Todos os formandos são convidados a refletir sobre as suas próprias competências de escuta ativa e empática, sobre como lidam com mensagens/conteúdos difíceis e como escutam opiniões diferentes. Este é um aquecimento centrado na base do diálogo. A autoconsciência é o ponto de partida para aprovar o diálogo entre as pessoas na escola, uma base para um ambiente seguro para viver e aprender.



Aprendizagem presencial Caminho A

Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Escrever um diário pela Justiça: refletindo sobre a violação dos direitos humanos (1,5 hora)	O facilitador pede aos formandos que leiam 8 factos (já preparados) sobre a situação de violação dos direitos humanos e que dediquem alguns minutos a organizar as suas ideias. Em seguida, devem começar a escrever um diário com as suas ideias, seguindo as perguntas preparadas. Na etapa final, discutem as ideias escritas.	RA1.2A. Analisar as questões contemporâneas de direitos humanos na era digital, considerando as dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas..
Ainda temos valores universais? (1 hora)	Após a leitura do texto, se necessário, dedicando tempo para o analisar em profundidade, a discussão será estruturada em torno da defesa dos valores universais face aos desafios da globalização.	RA1.3A. Compreender e explicar a abordagem colaborativa de resolução de problemas na abordagem de questões de direitos humanos em contextos educativos.
Valores versus direitos. Navegando entre crenças pessoais e princípios universais (1 hora)	O objetivo do exercício é desenvolver empatia e melhorar o diálogo, explorando como os valores culturais e pessoais moldam os estilos de comunicação. Os formandos praticam a escuta ativa e respondem com sensibilidade a diferentes perspetivas, evitando suposições. Esta atividade melhora a compreensão e a abertura, promovendo interações genuínas e inclusivas.	RA1.2A. Analisar as questões contemporâneas de direitos humanos na era digital, considerando as dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas.
Promovendo valores humanos universais. Estratégias para ação (1 hora)	Individualmente, pense em, pelo menos 5 métodos, técnicas e/ou estratégias diferentes que podem ser usados para promover valores universais, como respeito, igualdade, justiça e compaixão. Partilhe as suas listas com um parceiro escolhido, cheguem a um acordo sobre os três mais eficazes e apresentem as vossas ideias ao grande grupo. Use exemplos da vida real ou estudos de caso para ilustrar os seus pontos de vista.	RA1.3A.Compreender e explicar a abordagem colaborativa de resolução de problemas na abordagem de questões de direitos humanos em contextos educativos.
Vozes globais, impacto local: adaptando a educação em direitos humanos (1,5 horas)	Após assistir ao documentário (parcialmente), reflita sobre os desafios específicos dos direitos humanos na comunidade ou região do formando. Considere como os métodos e estratégias aplicados por esses professores poderiam ser usados para enfrentar esses desafios.	RA1.2A. Analisar as questões contemporâneas de direitos humanos na era digital, considerando as dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas.

Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Lista de identidade (80 min) CD 20 min	O formador pede aos formandos que escrevam no <i>Padlet</i> cinco identificadores-chave para si próprios que partilham com os outros e que os risquem um a um até restar apenas uma identidade-chave na lista.	RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.
Roda da identidade social (1,5 hora) CD 30 min	A tarefa consiste em desenhar um gráfico circular de identidade social, utilizando diferentes categorias sociais. Os facilitadores fazem perguntas relacionadas com a identidade do grupo-alvo e do grupo privilegiado.	RA2.3A. Explicar a diversidade cultural e os seus componentes/determinantes (por exemplo, contexto social, género, etnia, religião, etc.).
Professor democrático (1 hora)	Trabalhar em grupos e discutir o conceito de democracia, ensino democrático e condições necessárias.	RA2.2A. Compreender e aceitar outras pessoas como seres humanos iguais.
Construindo o Outro (85 min) CD 10 min	Discutir o conceito de alteridade e os exemplos de construção do Outro em diferentes sociedades.	RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.
Eu como professor europeu (45 min)	Os formandos escolhem os cartões que melhor refletem a sua identidade como professores europeus.	RA2.3A. Explicar a diversidade cultural e os seus componentes/determinantes (por exemplo, contexto social, género, etnia, religião, etc.).



Módulo 3A: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Análise da presença de preconceito na escola (1,5 horas) CD 25 min	A descrição feita no trabalho de casa é utilizada para analisar possíveis preconceitos presentes na escola.	RA3.1A. Descrever o mecanismo e as fontes de discriminação, preconceito e estigma nos processos educativos/em contextos educativos para explicar as reações e atitudes inadequadas. CD 1.2 Avaliação, dados, informações e conteúdo digital (K16). CDC 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59). CD 3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital (S124)
Identificar mecanismos que levam à discriminação (1,5 horas) CD 30 min	A análise da atividade de aprendizagem anterior é utilizada para identificar mecanismos que levam à discriminação e reações inadequadas.	RA3.1A. Descrever o mecanismo e as fontes de discriminação, preconceito e estigma nos processos educativos/em contextos educativos para explicar as reações e atitudes inadequadas. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais (K16). CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).
Impacto das interação com pessoas diversas (1,5 horas) CD 15 min	Crenças, atitudes, reações emocionais e comportamentais em relação a pessoas de diferentes origens.	RA3.2A. Descrever o impacto das interações com pessoas de diferentes origens nas crenças, atitudes e reações emocionais e comportamentais de cada um, a fim de melhorar a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelos outros como seres humanos iguais. CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59). DC 3.1 Desenvolvimento de conteúdos digitais (S124).
Jogo da distribuição (1,5 horas) CD 5 min	Os formandos jogam um jogo em que têm de encontrar consenso sobre a divisão de recursos, a fim de melhorar o nível de profissionalismo na escola. O objetivo do jogo é descobrir como se pode chegar a um consenso.	RA3.3A. Analisar e explicar as diferenças de pontos de vista, emoções e atitudes dentro de um grupo diversificado para descrever os métodos para alcançar consenso. CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59).



Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Conectando-se através de valores (1 hora)	Esta atividade ajuda os formandos a explorar como os seus valores moldam o seu autoconceito e os seus laços emocionais. Através da reflexão individual, da discussão em pares e de uma sessão de partilha em círculo, identificam valores fundamentais e exploram temas comuns ao grupo. O processo aprofunda a consciência da identidade e fortalece as conexões.	RA4.1A. Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais.
Explorando bloqueios de comunicação (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos participam num exercício interativo para identificar bloqueios de comunicação que dificultam a conexão. Refletindo sobre como os estilos afetam a conexão, encenam respostas inadequadas e contribuem com exemplos para um quadro digital. A atividade destaca a escuta consciente e a empatia nas interações diárias.	RA4.1A. Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais. CD 2.4 Colaborar através de tecnologias digitais
Duplas de detetives (1 hora)	Esta atividade auxilia os formandos a distinguir entre observações e avaliações, uma competência fundamental da CNV. Em pares, um formando descreve um cenário enquanto o outro identifica as afirmações como observações ou avaliações. A reflexão e a discussão demonstram como as observações claras melhoram a compreensão e reduzem o conflito.	RA 4.3A: Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros
Identificando sentimentos (1 hora)	Os formandos ampliam o seu vocabulário emocional listando sentimentos comumente usados e comparando-os com uma lista mais extensa. Analisando o efeito da linguagem limitada, refletem sobre como referir sentimentos com precisão contribui para a empatia e a comunicação flexível.	RA4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais
O que o motiva? (1,5 horas) DC 30 min	Esta atividade explora como as emoções se relacionam com as necessidades. Utilizando cenários da vida real, os formandos identificam as necessidades não satisfeitas por trás das reações. Trabalhando individualmente e em grupos, analisam respostas variadas a situações semelhantes, mostrando como as necessidades influenciam o comportamento..	RA4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais.
Ouvidos compreensivos (1 hora)	Os formandos praticam a escuta empática profunda, prestando atenção total à experiência do outro sem julgar. Em pares, partilham uma história pessoal enquanto o parceiro escuta e reflete sobre os sentimentos e necessidades. A atividade melhora a escuta ativa e aprofunda a conexão.	RA4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais.



Módulo 5A: Diálogo

Caminho de aprendizagem misto A

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Círculos proativos: uma primeira experiência (0,5 hora)	A formação começa com um círculo proativo, através da conexão com o próprio formando no grupo e do regresso ao grupo, ouvindo uns aos outros em «auto-presença». O formador e os formandos partilham, de coração, uma pequena experiência recente. A conexão com o coração é a base para uma comunicação sustentável e contribui para uma ligação mais profunda entre todos. Isto significa que o formador também está aberto à partilha, pois desse modo pode contribuir para a conexão, a igualdade e a inclusão.	RA5.3A. Demonstrar capacidade de escuta empática e comunicação honesta para melhorar a compreensão de diferentes opiniões..
Ser ouvido para (1,5 horas)	São partilhadas 20 nuances de escuta ativa e empática. Ao ouvir alguém e ser observado, é possível analisar as qualidades das diferentes formas de escuta. O que já faz e onde deseja melhorar, exercitando-se todos os dias, repetidamente. As nuances da escuta ativa e empática não são apenas uma lista de verificação, mas destinam-se principalmente a ajudá-lo/a a tornar-se mais hábil na escuta ativa e empática, dominando realmente as qualidades que contribuem para a melhoria nessa capacidade.	RA5.1A. Demonstrar empatia e capacidade de escuta ativa para melhorar o entendimento mútuo.
Um peixe-caixa, a importância da autoconexão (1,5 horas)	Ao ouvir, pode ser difícil manter a boca fechada, pois, como professores, estamos acostumados a falar, explicar, aconselhar, ajudar, ser mais experientes e cuidar. A imagem do «peixe-caixa» pode-nos ajudar a compreender que a base para um diálogo aberto reside na importância em ouvir realmente o outro enquanto estamos conectados connosco mesmos .	RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação.
Solicitar o que eu preciso (1,5 horas)	Na cooperação, é muito importante indicar claramente e solicitar o que necessito. Obter uma compreensão do que necessito (que necessidades não estão a ser satisfeitas) e, a partir daí, formular de que forma a outra pessoa pode contribuir para a sua satisfação, é uma forma sustentável de comunicação que promove a cooperação.	RA5.3A. Demonstrar capacidade de escuta empática e comunicação honesta para melhorar a compreensão das diferentes opiniões.
A cooperação é um desafio (1 hora)	É apresentado um cenário de cooperação que pode ser melhorado. O formando aprende a integrar a escuta empática e a comunicação honesta para compreender, de forma mais profunda, as diferentes opiniões uns dos outros.	RA5.3A. Demonstrar capacidade de escuta empática e comunicação honesta para melhorar a compreensão das diferentes opiniões.

Reunião nacional FTF

Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Construindo pontes: valores que fortalecem as conexões humanas (1 hora)	Em grande grupo, explore e liste os valores fundamentais importantes para interações humanas positivas. Partilhe exemplos de situações em que esses valores ajudaram a construir ou a melhorar relacionamentos.	RA1.1A. Interpretar a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional e articular análises informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.

Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Valores da UE no sistema educativo (1 hora)	Os formandos são divididos em pequenos grupos, cada um dos quais deve escolher um valor específico da UE e analisar como esse valor está incorporado no sistema educativo nacional.	RA2.3. Promover e incentivar ativamente a diversidade cultural, a variedade e a educação inclusiva em contextos e práticas educativas.

**Módulo 3A: Não discriminação e equidade**

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Preconceitos na do currículo (1 hora) CD 25 min	Introdução através de uma discussão em plenário sobre como os preconceitos e estereótipos podem estar incorporados nos materiais educativos e a importância de rever criticamente esses materiais. Os formandos são divididos em grupos de 4 a 6 pessoas e recebem amostras de materiais educativos que irão rever, procurando exemplos de preconceitos e estereótipos.	O3.2. Promover a não discriminação em contextos educativos, utilizando estratégias de pensamento crítico e não estereotipado. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais (K16). CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).

Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Fazer pedidos que enriquecem a vida (1 hora)	Os formandos aprendem a diferenciar entre pedidos e exigências, um conceito fundamental na Comunicação Não Violenta. Através de discussões em grupo e exercícios práticos, elaboram pedidos claros e exequíveis que respeitam, tanto as suas próprias necessidades, como as dos outros. A atividade destaca como os pedidos, quando feitos de forma eficaz, contribuem para uma comunicação e cooperação positivas.	RA 4.3A: Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros.

Módulo 5A: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Círculos proativos: uma segunda experiência (0,5 hora) Ser ouvido: tarefa de reflexão (0,5 hora) (Total: 70 min) CD 10 min	Haverá outro círculo proativo cujo foco é o de manter o contacto consigo no quadro de um lar ou local de trabalho muito ocupado por forma a nos reunirmos para uma hora de reflexão <i>online</i> . Os participantes compartilharão as suas reflexões sobre « <i>ser ouvido</i> ».	RA5.1A. Demonstrar empatia e capacidade de escuta ativa para melhorar o entendimento mútuo. (S70, S73, S78, S90). CD 2.1. Interagir por meio de tecnologias digitais (S48). CD3.1 Desenvolver conteúdo digital (S124).

**Síncrono UE****Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais**

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Cyberbullying e assédio digital (1 hora) DC 45 min	Estudo de caso em grupo com base nas seguintes questões: Quais são as responsabilidades legais e éticas da escola, dos pais e dos colegas ao lidar com esta situação? Existem leis ou políticas que possam proteger os indivíduos contra o <i>cyberbullying</i> e o assédio digital? Se sim, qual é a sua eficácia? Que medidas podem ser tomadas na sua escola para prevenir o <i>cyberbullying</i> e o assédio digital? Que ações imediatas devem ser tomadas na sua instituição para apoiar a vítima e lidar com os agressores?	RA1.2A. Analisar as questões contemporâneas de direitos humanos na era digital, considerando as dimensões culturais, legais e tecnológicas.

Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Respeito pelos valores da UE (1 hora)	Um <i>workshop</i> dedicado à compreensão dos valores da UE e à análise de casos problemáticos.	RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.



Módulo 3A: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
peamento de estereótipos (1 hora) CD 40 min	Mapeamento de estereótipos. Explicar o que são estereótipos e como estes podem perpetuar a discriminação nos ambientes educativos. Destacar como os estereótipos se cruzam e influenciam diferentes aspetos da educação.	RA3.1A. Descrever o mecanismo e as fontes de discriminação, preconceito e estigma nos processos/contextos educativos para explicar as reações e atitudes inadequadas no contexto educativo.CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55).CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59).CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).

Módulo 4A: Compreender a nós mesmos e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Navegação pelas necessidades mútuas (1 hora)	Através de conversas estruturadas, os formandos exploram e partilham as suas necessidades fundamentais com um parceiro, aprofundando a compreensão mútua. Utilizando perguntas reflexivas e um processo colaborativo, co-criam acordos que apoiam a sua comunicação e cooperação. O exercício melhora as competências interpessoais e enfatiza o valor da compreensão partilhada nas relações.	RA 4.3A: Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros

Módulo 5A: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Quatro opções para ouvir uma mensagem difícil (1 hora) CD 30 min	Ao ouvir uma mensagem difícil, pode ouvir através de 4 opções. A consciência para perceber estas quatro opções é o objetivo desta atividade que realiza mentalmente.	RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação. CD: 2.1. Interagir através de tecnologias digitais (A55), CD2.5 Netiqueta (A103).

Pessoal assíncrono

Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Destaque para os direitos humanos: uma abordagem centrada na escola (1 hora) CD 35 min	Nesta atividade, os formandos selecionarão uma questão de direitos humanos que seja relevante para a sua comunidade escolar. Começarão por definir objetivos claros e identificar duas mensagens-chave que desejam comunicar. Com base nisso, elaborarão um plano de ação coeso e bem organizado que inclua duas atividades ou eventos direcionados aos formandos e professores, uma atividade para os pais e outra para a comunidade em geral. O objetivo é sensibilizar, promover o diálogo e incentivar o envolvimento com a questão escolhida por todos os grupos de partes interessadas.	RA1.1A. Interpretar a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional e articular análises informadas sobre a evolução do acesso, equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Projetar com propósito: integrar valores no planeamento curricular (1 hora e 40 minutos)	Nesta atividade, os formandos trabalharão em pequenos grupos para partilhar exemplos práticos de como os valores universais e fundamentais podem ser integrados no currículo em várias disciplinas. Através de discussões colaborativas e troca de ideias, cada professor desenvolverá um plano de aula — ou, alternativamente, um plano de unidade — que incorpore e ensine explicitamente esses valores. O objetivo é promover a educação baseada em valores de uma forma concreta e relevante para a disciplina.	RA1.3A. Compreender e explicar a abordagem colaborativa de resolução de problemas ao abordar questões de direitos humanos em contextos educativos.
A minha compreensão pessoal e a implementação dos valores universais. Reflexão e registo no diário (1 hora e 20 minutos)	Nesta atividade reflexiva, os formandos voltarão ao diário que começaram durante a fase pré-tarefa para explorar como a sua compreensão pessoal e implementação dos valores universais se desenvolveram ao longo do tempo. Os professores refletirão sobre a sua jornada de aprendizagem, guiados por perguntas como: Quais eram os meus pensamentos sobre este tópico no início do curso? e Alguma coisa mudou depois de participar nas atividades? Este exercício de registo no diário incentiva uma profunda introspeção pessoal e apoia o crescimento profissional no ensino baseado em valores.	LO1.1A. Interpretar a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional e articular análises informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Valores em destaque: Direitos Humanos Universais e Valores (1 hora) CD 30 min	Este exercício convida os formandos a explorar os direitos humanos no contexto do panorama digital atual. Através de discussões e tarefas orientadas, analisarão os desafios e oportunidades atuais relacionados com a comunicação digital. Os formandos também praticarão estratégias de comunicação que promovem o diálogo respeitoso, inclusivo e construtivo — capacidades essenciais para navegar nos espaços <i>online</i> de forma responsável e ética.	LO1.2A. Descrever o impacto das dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas nos direitos humanos na era digital, analisando as suas relações com as questões contemporâneas.



Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Relações entre os valores da UE (1 hora)	Reflexão sobre os valores da UE. Familiarização com os temas das migrações, democracia e identidade.	RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.
Identidade cultural (1 hora)	Reflexão sobre os seus próprios preconceitos e crenças culturais.	RA2.2A. Compreender e aceitar outras pessoas como seres humanos iguais.
Violação dos valores da UE (3 horas) CD 60 min	Trabalhar em grupos para pesquisar estudos de caso que destacam diferentes cenários envolvendo a violação dos valores da UE em contextos educativos.	RA2.3A. Explicar a diversidade cultural e os seus componentes/determinantes (por exemplo, contexto social, género, etnia, religião, etc.).

Módulo 3A: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Teste de preconceitos pessoais e impacto como professor (2 horas) CD 50 min	Os formandos realizam um teste individual para identificar os seus preconceitos (implícitos) e o impacto que estes podem ter nos processos educativos.	RA3.1A. Descrever o mecanismo e As fontes da discriminação, preconceito e estigma nos processos/contextos educativos para explicar as reações e atitudes inadequadas no contexto educativo. CD 1.2 Avaliação, dados, informações e conteúdos digitais (K16). CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais. (S48, A55). CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59). CD 3.1 Desenvolvimento de conteúdos digitais (S124).
Pesquisa, reflexão e relatórios (3 horas) CD 110 min	Reflita sobre como a pesquisa autodirigida, a reflexão e a criação digital podem prevenir/evitar a discriminação e as reações inadequadas nos seus contextos educativos. O formando faz uma reflexão pessoal sobre como os mecanismos que levam à discriminação e às reações inadequadas podem ser evitados nos contextos educativos.	RA3.2A. Descrever o impacto das interações com pessoas de diferentes origens nas crenças, atitudes e reações emocionais e comportamentais de cada um, a fim de melhorar a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelos outros como seres humanos iguais CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais (K16). CD 3.1 Desenvolvimento de conteúdos digitais (S124). CD 2.1 Interação através de tecnologias digitais (S48, A55).CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa (K237).

Módulo 4A: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Sentimentos versus não sentimentos (2 horas) CD 30 min	Os formandos analisam a distinção entre emoções verdadeiras e interpretações das ações dos outros (não-sentimentos). Ao reformular expressões comuns em sentimentos genuínos e identificar as necessidades subjacentes não satisfeitas, desenvolvem uma autoexpressão mais clara. Uma tarefa de criação de um cartaz digital reforça a aprendizagem, ajudando-os a aplicar esta consciência na comunicação da vida real.	RA4.1A - Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais DC 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdo digital.
Diário para a autoconsciência (1 hora)	Através da escrita guiada de um diário, os formandos refletem sobre uma experiência emocional recente para descobrir como as crenças, emoções e necessidades interagem. Usando <i>prompts</i> estruturados, analisam as suas reações e exploram respostas alternativas. Esta atividade cultiva a autoconsciência e promove uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam o comportamento pessoal.	LO4.1A. Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais.
Distinção entre observações e evoluções (1,5 hora) CD 30 min	Os formandos assistem a um vídeo educativo para compreender a diferença entre observações e avaliações. Em seguida, praticam a reescrita de afirmações avaliativas em observações objetivas. A atividade culmina na criação de um cartaz digital que resume as principais distinções, reforçando a importância da comunicação factual e sem julgamentos.	RA4.1A - Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais. DC 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa
Observação durante o dia letivo (1,5 horas)	Este exercício reflexivo ocorre durante um dia letivo inteiro, em que os formandos observam interações da vida real e formulam hipóteses sobre as emoções e as necessidades subjacentes aos comportamentos das pessoas. Documentam padrões e analisam as suas suposições, aperfeiçoando, em última instância, a sua capacidade de interpretar emoções sem julgamento.	LO4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais



Módulo 5A: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Diferentes formas de ouvir (1,5 horas) CD 10 min	O foco está no treino autónomo da escuta empática. São consideradas diferentes formas de ouvir. O cerne da escuta empática é explicado para melhorar a consciência sobre o que realmente é a escuta empática.	RA5.1A. Demonstrar empatia e capacidades de escuta ativa para melhorar a compreensão mútua. CD: 2.2 partilha através de tecnologias digitais (S59). CD 3.1. Desenvolver de conteúdo digital (S124)-
Ser ouvido – prática (1,5 horas) CD 30 min	A atividade promove o treino de forma autónoma dos 20 tons de escuta.	RA.1A. Demonstrar empatia e capacidades de escuta ativa para melhorar a compreensão mútua.. CD 1.2. Avaliar dados, informações e conteúdos digitais (K16).CD 2.2. Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 2.6. Gerir a identidade digital (S109).. CD 3.1. Desenvolver conteúdo digital (S124).
Solicitar o que preciso: praticar (1 hora) CD 5 min	Os formandos aprendem a solicitar o que necessitam, em vez de se manterem em segundo plano, agradando aos outros ou seguindo inconscientemente e ignorando o que é, para eles, importante.	RA5.3A. Demonstrar capacidade de escuta empática e de falar com honestidade para melhorar a compreensão de diferentes opiniões. (S70, S73, S74, S88, S89). CD 3.1. Desenvolver conteúdo digital (S124).
Quatro opções para ouvir uma mensagem difícil: exercícios de consciencialização (1 hora) CDD 30 min	As quatro opções para ouvir uma mensagem difícil são apresentadas por meio de exercícios para aumentar a consciência.	RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação (V3, V8, A39). CD 3.1. Desenvolver conteúdo digital (S124).

Caminho de aprendizagem virtual A

Síncrono na UE

Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Planeamento colaborativo para uma aprendizagem orientada por valores: Envolvendo os formandos com os direitos humanos na era digital (1 hora) CD 20 min	Os formandos criam atividades práticas em sala de aula que dão vida à educação baseada em valores, auxiliando os formandos a compreender e a envolver-se com questões contemporâneas de direitos humanos de uma forma ponderada e empática.	RA1.2A: Descrever o impacto das dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas nos direitos humanos na era digital, analisando as suas relações com questões contemporâneas.

Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Conflitos de diferentes valores europeus (1 hora)	Apresentações digitais criativas de diferentes cenários envolvendo conflitos de diferentes valores da UE em contextos educativos e possíveis soluções.	O2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo..

Módulo 3A: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Cartões de valores (1 hora) CD 40 min	Os formandos tomam consciência da ordem de importância que atribuem a um conjunto de valores universais.	RA3.2A. Descrever o impacto das interações com pessoas de diferentes contextos nas crenças, atitudes e reações emocionais e comportamentais de cada um, a fim de melhorar a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais (S59). CD 2.6 Gestão da identidade digital (S109). CD 5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais (K237).



Módulo 4A: Compreender a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Escuta ativa (1 hora)	Num ambiente virtual, os formandos praticam competências de escuta profunda, envolvendo-se atentamente com a história de um parceiro. Ao parafrasear e identificar emoções e necessidades subjacentes, desenvolvem empatia e técnicas de escuta ativa. A sessão termina com reflexões sobre como a escuta profunda melhora as relações.	RA4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais.

Módulo 5A: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Pedidos de ligação CC (10 minutos)	Um pequeno grupo (2/3 pessoas da UE) executa pedidos de ligação.	RA5.3A. Aplicar competências de escuta empática e comunicação honesta para melhorar a compreensão de diferentes opiniões. CD 2.1. Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 2.5. Netiqueta (A103). CD 2.6. Gerir a identidade digital (S109).

Pessoal assíncrono

Módulo 1A: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Causas fundamentais, intervenções atuais e possíveis respostas educativas - Projetos de investigação colaborativa ((2,5 horas) CCD – 50 min	Nesta atividade, os formandos trabalharão em pequenos grupos para realizar projetos de investigação sobre questões locais ou globais relacionadas com os direitos humanos. Cada projeto concentrar-se-á na identificação das causas fundamentais da questão, analisar as intervenções atuais e propor possíveis respostas educativas. O objetivo é aprofundar a compreensão dos desafios complexos aos direitos humanos, promovendo o pensamento crítico, a colaboração e abordagens orientadas para soluções no contexto educativo.	RA1.1A. Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade da educação no quadro do movimento dos direitos humanos.
Eu conto-lhe uma história - Projetos de narrativa digital em grupo (2,5 horas) DC – 2 horas	Nesta atividade criativa, os professores desenvolverão pequenas histórias digitais — usando formatos de vídeo ou áudio — centradas num valor universal específico. Cada história deve incorporar narrativas pessoais, figuras históricas ou personagens fictícias que incorporem o valor escolhido. Ao combinar a narrativa com ferramentas digitais, os formandos refletirão sobre o significado do valor e comunicá-lo-ão de uma forma identificável e envolvente. As histórias finais serão partilhadas com o grupo para inspirar o diálogo e a conexão.	RA1.3A. Descrever a abordagem colaborativa de resolução de problemas na resolução de questões de direitos humanos em contextos educativos.
Promovendo a empatia digital: abordando o cyberbullying através de uma perspetiva de direitos humanos (1 hora e 40 minutos)	Este exercício explora as implicações do <i>ciberbullying</i> e do assédio digital nos direitos humanos, enfatizando o seu impacto na privacidade, na liberdade de expressão e na igualdade. Os formandos analisam cenários reais para identificar violações e propor estratégias viáveis para abordar essas questões usando uma estrutura de direitos humanos. A atividade promove o pensamento crítico, a empatia digital e capacidades práticas para promover a comunicação sustentável e respeitosa nos ambientes <i>online</i> .	RA1.2A: Descrever o impacto das dimensões culturais, jurídicas e tecnológicas nos direitos humanos na era digital, analisando as suas relações com questões contemporâneas.



Módulo 2A: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
O Professor no Bingo da Europa (4 horas) CD 90 min	Os formandos escrevem uma reflexão sobre o que aprenderam sobre os valores da UE e como isso pode influenciar as suas práticas docentes. Refletem também sobre as formas de promover esses valores nas suas escolas e comunidades. Os formandos utilizam a ferramenta «Atlas dos Valores Europeus» para explorar e aprofundar a sua compreensão dos valores da UE e o seu impacto na educação.	RA2.1A: Descrever as relações entre cultura, identidade e estruturas de poder no contexto da legitimação dos direitos humanos, explicando o seu impacto no sistema educativo.
Análise aprofundada dos valores da UE (4 horas) CD 90 min	A investigação explora um estudo de caso específico relacionado com os valores e a identidade da UE no sistema educativo. Os formandos analisam como diferentes fatores interagem e influenciam a concretização dos valores da UE.	RA2.3A. Explicar a diversidade cultural e os seus componentes determinantes (por exemplo, contexto social, género, etnia, religião, etc.).

Módulo 3A: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Estudo de caso (5 horas) CD 70 min	Pesquisa pessoal sobre um estudo de caso sobre como chegar a um consenso num grupo. O formando faz a selecção a partir de uma lista de casos fornecida pelo formador.	RA3.3A. Analisar e explicar as diferenças de pontos de vista, emoções e atitudes dentro de um grupo diverso para descrever os métodos para alcançar o consenso. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdo digital (K16). CD 3.1 Desenvolver conteúdo digital (S124). CD 2.1 Interagir por meio de tecnologias digitais (S48, A55). CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59).
Atividade de reflexão: Compreender e acolher a diversidade cultural (5 horas) CD 70 min	Esta atividade de reflexão promove o pensamento individual e apoia uma compreensão mais profunda e aplicação prática dos princípios da diversidade cultural num ambiente <i>online</i> assíncrono. A atividade de aprendizagem inclui também a edição de uma representação digital do processo de reflexão e algumas perguntas orientadoras sobre esse processo.	RA3.2A. Descrever o impacto das interações com pessoas de diferentes origens nas crenças, atitudes e reações emocionais e comportamentais de cada um, a fim de melhorar a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelos outros como seres humanos iguais. CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa (K237). CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).



Módulo 4A: Compreender a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Distinção entre sentimentos e pensamentos (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos exploram como os pensamentos são frequentemente confundidos com sentimentos, levando a falhas de comunicação. Ao rever experiências pessoais e reformular afirmações, esclarecem a expressão emocional. A sessão termina com a elaboração de um cartaz digital que resume as principais distinções, apoiando uma autoexpressão mais clara e autêntica.	RA4.1A - Descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais. CD 1.2 - Avaliar dados, informações e conteúdo digital.
Distinção entre necessidades e estratégias (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos analisam a diferença entre necessidades (motivadores humanos essenciais) e estratégias (ações específicas para satisfazer necessidades). Através da reflexão e de exercícios práticos, aprendem como o foco nas necessidades, em vez de estratégias rígidas, promove a flexibilidade na resolução de conflitos e no enfrentar de desafios pessoais.	RA4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais. CD 1.2 - Avaliar dados, informações e conteúdo digital.
Distinção entre pedido e exigência (1,5 horas) CD 30 min	Esta atividade ajuda os formandos a reconhecerem como a forma como formulam os seus pedidos influencia as respostas. Ao reverem exigências passadas e transformá-las em pedidos claros e respeitosos, praticam a utilização dos princípios da <i>Comunicação Não Violenta</i> . Um cartaz digital resumindo as diferenças entre pedidos e exigências, reforça a aprendizagem.	RA 4.3A: Descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros. CD 1.2 - Avaliar dados, informações e conteúdo digital.
Ouvir como Momo (1 hora)	Inspirados por Momo, de Michael Ende, os formandos exploram o poder da escuta profunda. Depois de lerem um excerto do livro, refletem sobre como a atenção genuína transforma a comunicação. Um exercício prático de escuta permite-lhes aplicar a abordagem de Momo e refletir sobre o seu impacto.	LO4.2A. Descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros, a fim de evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais

Módulo 5A: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Círculos proativos: terceiro sabor (1 hora) CD (10 minutos)	O formando assume o controlo da sua própria aprendizagem, criando conscientemente momentos no seu contexto de trabalho em que lidera círculos proativos.	RA5.3A. Demonstrar capacidade de escuta empática e de falar com honestidade para melhorar a compreensão de diferentes opiniões. CD: 3.1. Desenvolver conteúdo digital (S124)
Diferentes formas de ouvir: tarefa de reflexão (1 hora) CD (25 minutos)	O formando assume o controlo da sua própria aprendizagem, criando conscientemente momentos no seu contexto de trabalho em que escuta.	RA5.1A. Demonstrar empatia e capacidade de escuta ativa para melhorar a compreensão mútua. (S70, S73, S78, S90), CD: 2.2. Partilhar através de tecnologias digitais (S59).CD 2.6. Gerir a identidade digital (S109). CD 3.1. Desenvolver de conteúdos digitais (S124)
Como os nossos pensamentos nos afetam (2 horas) CD (40 minutos)	O formando assume o controlo da sua própria aprendizagem, criando conscientemente momentos no seu contexto de trabalho em que está ciente dos seus próprios pensamentos.	RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação. (V3, V8, A39). CD: 2.1. Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 2.2. Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 2.5. Netiqueta (A103). CD 2.6. Gerir a identidade digital (S109). CD 3.1. Desenvolver conteúdo digital (S124). CD 5.3. Utilizar tecnologias digitais de forma criativa (K237).
Quatro opções para ouvir uma mensagem difícil: prática (3 horas) CD (10 minutos)	O formando assume o controlo da sua própria aprendizagem, criando conscientemente momentos no seu contexto de trabalho em que ouve uma mensagem difícil e permanece em silêncio para aumentar a sua consciência sobre as quatro opções de reação. O formando escolhe posteriormente uma opção para comunicar de forma conectiva.	RA5.2A. Responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação. (V3, V8, A39). CD: 2.1. Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD 2.2. Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 2.5. Netiqueta (A103). CD 2.6. Gerir a identidade digital (S109). CD 3.1. Desenvolver conteúdos digitais (S124). CD 5.3. Utilizar tecnologias digitais de forma criativa (K237).
Questionário/Resumo: nota A no diálogo (2 horas) CD (20')	No final da nota A, os formandos têm a possibilidade de fazer um questionário <i>online</i> de resumo sobre as competências básicas da nota A, onde são integrados todos os resultados de aprendizagem baseados em estruturas.	Todos os RA CD: realização de um teste online (10') + explicação em vídeo (10').



AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM A

Avaliação dos direitos humanos e valores universais e dos valores e identidade da UE

O objetivo desta avaliação é convidar os alunos a analisar os preconceitos e estereótipos que podem levar a situações de conflito e possíveis violações dos direitos humanos na sala de aula. Os formandos são incentivados a pensar em formas construtivas e éticas de lidar com tais situações.

Um estudo de caso para avaliação.

1. Analise os quatro estudos de caso fornecidos.

Selecione um que lhe pareça interessante ou que apresente um desafio que considere significativo para analisar.

- Analise o caso escolhido abordando os seguintes aspetos:

A. Identifique a situação conflituosa:

Descreva a natureza do conflito.

Identifique as principais pessoas envolvidas (por exemplo, aluno, professor, colegas). Destaque as consequências imediatas e a longo prazo da situação.

B. Analise a situação com base em:

Valores universais e europeus.

Examine como o caso reflete ou viola valores fundamentais, tais como dignidade, igualdade, inclusão e respeito.

Considere os valores europeus da democracia, dos direitos humanos e da diversidade cultural.

Discuta o papel da responsabilidade institucional na prevenção de tais conflitos.

C. Identidades envolvidas no conflito:

Identifique as perspetivas de todos os indivíduos afetados.

Considere as identidades pessoais, culturais e sociais que influenciam a situação. Analise quaisquer preconceitos ou estereótipos implícitos que possam ter contribuído para o conflito.

- Proponha uma solução relevante:

Sugira uma resolução construtiva e ética para a questão. Considere tanto intervenções de curto prazo quanto estratégias de longo prazo.

Aborde como as instituições educativas, professores e colegas podem promover a inclusão, o respeito e a equidade.

Apresente pelo menos duas recomendações práticas para evitar conflitos semelhantes no futuro.



● Envio da avaliação:

Cada formando apresentará uma análise estruturada do estudo de caso, abrangendo a identificação do conflito, a avaliação de valores, considerações sobre identidade e soluções propostas.

Casos:

1. Conheça Amina, uma criança refugiada síria. Amina está calmamente sentada à sua secretária. Hoje é um dia importante; a turma está a ser apresentada a um novo projeto que envolve algumas atividades práticas e colaboração em grupo. Amina, que sempre adorou participar em projetos deste tipo, sente uma pontada de entusiasmo. A professora está à frente da sala, a explicar o projeto. Em seguida, vira-se para Amina e diz: «*Amina, sei que na sua sociedade as meninas não podem fazer este tipo de coisas, mas aqui na nossa escola os seus colegas vão ajudá-la.*» Amina sente o peso de todos os olhares da sala voltados para ela. As suas bochechas coram de vergonha e raiva. Ela quer desaparecer na sua cadeira. A turma fica num silêncio constrangedor. Alguns dos alunos olham para Amina com curiosidade, outros com pena.

2. Conheça Mary, uma criança de uma família de baixo rendimento. Ela está matriculada numa escola pública onde há um programa de alimentação subsidiada para alunos de famílias de baixo rendimento. Apesar de ser elegível para o programa, Mary é discriminada e estigmatizada pelos colegas da turma e, às vezes, até pelos professores, porque recebe refeições gratuitas ou a preço reduzido. Durante a hora do almoço, os alunos que fazem parte do programa subsidiado podem receber *tickets* de refeição de cores diferentes ou ter de ficar numa fila separada, tornando óbvio para todos que estão a receber assistência. Alguns colegas podem provocar ou intimidar a criança por ser «*pobre*» ou «*carente*», exacerbando ainda mais os seus sentimentos de vergonha e inferioridade.

3. Conheça Alex, uma criança de uma família carenciada, matriculada numa escola pública. A sua turma recebeu um projeto que requer tecnologia específica. Alex percebe que não tem condições financeiras para adquirir esses materiais. Apesar disso, ele está determinado a participar e pede ajuda ao professor. No entanto, em vez de receber apoio, Alex enfrenta a discriminação tanto do professor, quanto de alguns colegas de turma. O professor pode fazer comentários insensíveis sobre a situação económica de Alex, insinuando que ele deveria ter-se preparado melhor ou que a sua família deveria prover as suas necessidades. Enquanto isso, alguns colegas podem gozar com Alex por não poder comprar os materiais, isolando-o ainda mais socialmente.

4. Conheça James, um adolescente que gosta de se expressar através da moda que não segue as normas tradicionais de género. James sente-se confortável a usar uma variedade de estilos, incluindo roupas tipicamente associadas a raparigas, como saias e acessórios coloridos. Um dia, James decide partilhar uma foto sua nas redes sociais, exibindo a sua última roupa -



uma saia combinada com uma blusa vibrante e acessórios. Embora James espere algum feedback positivo de amigos que apreciam o seu senso de estilo único, ele não está preparado para a enxurrada de comentários e mensagens odiosas que inundam as suas notificações. Alguns colegas de turma e conhecidos de James gozam com as suas escolhas de roupa, chamando-lhe nomes depreciativos e questionando a sua masculinidade. Acusam-no de ser «*estranho*» ou «*antinatural*» por usar roupas tipicamente associadas a raparigas. Outros chegam ao ponto de criar memes ou partilhar imagens editadas de James com legendas depreciativas, espalhando o ridículo para um público mais vasto.

Avaliação da não discriminação e equidade

O objetivo desta avaliação é refletir sobre a sua experiência de aprendizagem, avaliar os conhecimentos e competências adquiridos e considerar como os aplicará no seu contexto profissional. A sua avaliação deve ser concisa, com até três páginas, e seguir a estrutura descrita abaixo.

Estrutura para avaliação reflexiva:

A minha posição inicial

Refleta sobre os seus conhecimentos ou experiências anteriores relacionados com o conteúdo do módulo. Perguntas orientadoras:

- Qual era a sua compreensão inicial do tema antes da formação?
- Tinha alguma expectativa ou objetivo específico para esta formação? O que aprendeu (conhecimentos e competências)

- Discuta os novos *insights* e competências que adquiriu ao longo do módulo. Perguntas orientadoras:

- Que conceitos ou ideias fundamentais retirou da formação?
- Como as suas competências e capacidades se desenvolveram como resultado do programa?
- Que atividades ou recursos de aprendizagem mais contribuíram para o seu progresso?

Descreva um exemplo que irá aplicar no seu contexto educativo

- Dê um exemplo específico de como irá implementar o que aprendeu na sua prática profissional ou educativa.

Questões orientadoras:

- Que estratégias ou métodos práticos irá utilizar?
- Como acha que esta aplicação irá impactar o seu trabalho ou ambiente de aprendizagem?
- Existem desafios que antecipa ao aplicar isto no seu contexto?

Onde precisa de mais informações ou fontes adicionais?

- Identifique quaisquer áreas em que sinta que são necessários mais conhecimentos ou recursos para melhorar a sua compreensão ou competência.

Perguntas orientadoras:

- Que tópicos ou competências requerem mais clareza ou aprofundamento?
- Existem desafios específicos que encontrou durante a formação e que ainda precisa de resolver?

Quem pode ajudar-lo/ae a encontrar essas informações e/ou fontes adicionais?

- Considere as pessoas ou recursos que podem ajudá-lo/a a obter as informações ou competências adicionais de que necessita.

Perguntas orientadoras:

- Quem na sua rede profissional ou instituição pode ajudá-lo/a?
- Que recursos externos, como literatura, cursos online ou especialistas, poderiam fornecer informações úteis?

Avaliação para compreender a nós mesmos e aos outros e diálogo

O formando recebe uma amostra de vagas para escolher para fazer uma avaliação, recebe também um vídeo com 6 parágrafos onde tem de refletir sobre os seguintes objetivos: descrever a génese e a estrutura do autoconceito para demonstrar as suas relações com as emoções e comportamentos pessoais; descrever as fontes de informação para identificar os estados emocionais e as intenções dos outros para evitar preconceitos e adaptar-se a diferentes situações sociais; descrever a diferença entre observações e avaliações para explicar a importância de pedidos claros na comunicação com os outros; demonstrar empatia e habilidades de escuta ativa para melhorar o entendimento mútuo; responder a mensagens/conteúdos difíceis sem (auto)culpa ou (auto)crítica para manter a conexão/comunicação; demonstrar escuta empática e capacidades de comunicação honesta para melhorar a compreensão de diferentes opiniões.



COMUNICAÇÃO SUSTENTÁVEL NÍVEL B - FORMAÇÃO CONTÍNUA

O nível B abrange a formação contínua em comunicação sustentável e a descrição do programa de formação segue a mesma estrutura do nível A. A principal componente estrutural consiste em cinco módulos que abrangem todo o conteúdo de aprendizagem.

Primeiro, são descritos os conceitos-chave dos cinco módulos (embora de forma mais elaborada do que no Grau A), seguidos de um resumo de todas as atividades de aprendizagem realizadas nos formatos físico (presencial), misto e virtual. Após a conclusão bem-sucedida da nota contínua em comunicação sustentável, os formandos obtêm uma microcredencial de 6 ECTS válida na EU.

MÓDULO 1B: Direitos Humanos e Valores Universais

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O1.1. Analisar e avaliar o impacto dos princípios dos direitos humanos na vida das pessoas, com especial enfoque nas suas oportunidades e perspetivas educativas.

RA 1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educativo através de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.

O1.2. Desenvolver estratégias de comunicação que enfatizem a compreensão e a cooperação para articular questões de direitos humanos, promovendo um diálogo aberto e respeitoso.

RA 1.2B Empregar métodos de comunicação não violentos de forma eficaz em plataformas de mídia digital na criação de ações de defesa dos direitos humanos em ambientes educacionais.

O1.3. Promover/desenvolver estratégias cooperativas e sensíveis aos direitos humanos para a resolução de problemas entre (diferentes) agentes educacionais (funcionários, alunos, pais, partes interessadas).

RA1.3B. Executar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas de direitos humanos em contextos educativos.

Conceitos-chave

O nível B deste módulo explora os seguintes tópicos:

- A origem e a evolução dos direitos humanos universais: a história dos direitos universais, a sua evolução cronológica e as razões pelas quais se tornaram uma norma nos tratados internacionais modernosO impacto na sociedade contemporânea.



- Direitos humanos universais e desafios culturais: as discrepâncias que podem surgir entre a aplicação dos direitos universais e as diferenças culturais em várias regiões do mundo, considerando como as tradições ou religiões locais podem entrar em conflito com as normas internacionais. Formas de aplicar e adaptar esses direitos às especificidades locais.

- O impacto dos direitos humanos universais nas políticas nacionais: a partir de como esses direitos influenciam a legislação e as políticas dos Estados-Membros da ONU e como são integrados nos quadros jurídicos de vários países.

- O papel da educação na promoção dos direitos universais: análise de como a educação pode desempenhar um papel importante na sensibilização e na implementação dos direitos humanos universais.

1. Valores universais e fundamentais

O quadro

O papel dos valores universais e fundamentais é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade baseada no respeito mútuo, na coesão e na compreensão intercultural. Emergindo da necessidade de criar um quadro comum que promova a dignidade humana e os direitos fundamentais, respondendo aos desafios e conflitos do passado e do presente, a existência destes valores é justificada pela sua contribuição para a construção de relações sociais saudáveis e para evitar a discriminação e a intolerância (Parek, 2008). Eles não apenas fornecem um guia moral para indivíduos e comunidades, mas também servem como ponto de referência para instituições e organizações na promoção de um ambiente inclusivo e equitativo. Com o tempo, esses valores ganharam uma dimensão internacional, tornando-se parte integrante da legislação e das políticas de muitos Estados e formando uma base para a colaboração global.

Os valores fundamentais ou valores-chave são estabelecidos a nível nacional, mas dentro de um contexto mais amplo. A ausência de um conjunto predefinido de valores para todas as comunidades confere-lhes um valor intrínseco único, servindo de base à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, permitindo assim que esses valores sejam considerados universais. Adaptá-los à nossa época atual ajuda a evitar confusões entre estereótipos e educação em valores, tornando possível abordar esta questão de forma inclusiva.

As estratégias educativas são concebidas para ajudar as escolas a implementar estes princípios de forma coerente. Embora a promoção de valores não esteja ligada a uma nação específica, oferece aos jovens a oportunidade de explorar e compreender a sua própria identidade e a dos outros. As discussões sobre este tema podem começar por reconhecer que a nossa identidade é multifacetada e que a identificação com essas camadas pode apoiar a expressão da singularidade individual,



promovendo assim o respeito mútuo e a tolerância por crenças e valores diversos (Donnelly, 2013).

As escolas precisam de criar ambientes seguros onde os alunos possam abordar questões complexas de cidadania, igualdade e pertença, e expressar ideias diferentes enquanto procuram o seu lugar no mundo. Podem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão da propaganda e das técnicas de persuasão, e apoiar a formação dos conhecimentos e competências necessários para combater estereótipos, preconceitos e ódio.

As práticas existentes nas escolas que promovem o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos – incluindo atividades sobre cidadania e coesão comunitária, esforços contra o *bullying* e iniciativas para promover a igualdade de oportunidades – podem ajudar as escolas a cumprir esses requisitos. A educação no espírito dos valores fundamentais não é apenas uma medida preventiva, mas um componente essencial da preparação dos jovens para a vida (Anand & Sen, 1996), formando cidadãos ativos que respeitam os outros e desafiam o preconceito e a discriminação. As escolas podem reforçar e expandir essas práticas para implementar valores fundamentais, promovendo assim a coesão, a compreensão e o sentimento de pertença.

Valores universais na sociedade. O papel na orientação do comportamento individual e do processo de tomada de decisão.

Os valores estabelecem uma base para moldar as nossas atitudes, opiniões e ações.

As escolas eficazes definem claramente os seus valores fundamentais e enfatizam-nos fortemente ao estabelecer expectativas para funcionários, alunos, pais e visitantes. Pesquisas mostram que escolas com um conjunto de valores bem definido e inclusivo, refletido de forma consistente nas suas políticas e práticas — e compreendido tanto pelos funcionários quanto pelos alunos — apresentam melhor comportamento, maior segurança e uma diminuição de comportamentos inaceitáveis, como violência e *bullying* (Ofsted, 2012). Um aspeto essencial dos valores universais é a sua capacidade de criar um quadro comum para o comportamento individual, independentemente do contexto cultural ou social. Num mundo caracterizado pela diversidade e interdependência, os valores universais proporcionam um ponto de referência comum para os indivíduos, ajudando-os a tomar decisões alinhadas com o bem comum. Ao adotar e aplicar estes valores, os indivíduos desenvolvem um conjunto de referências morais que moldam o seu pensamento, prioridades e ações, facilitando interações harmoniosas e prevenindo conflitos enraizados em diferenças culturais ou sociais.

No processo de tomada de decisão, os valores universais desempenham um papel específico na avaliação das opções e consequências potenciais. Decisões baseadas no respeito pela dignidade e pelos direitos dos outros contribuem para um ambiente de confiança e cooperação,

onde os indivíduos consideram não só as vantagens pessoais, mas também o impacto sobre os outros. Por exemplo, em situações que envolvem dilemas éticos, os indivíduos que aderem a valores como justiça e compaixão buscarão soluções que não apenas respeitem os direitos fundamentais de todos os envolvidos, mas também promovam equilíbrio e justiça. Assim, os valores universais fornecem uma estrutura ética que pode orientar as decisões de maneira justa e moral, evitando comportamentos que possam prejudicar os outros (Arat & Zehra, 2006).

Valores universais e valores culturais específicos

A dicotomia entre valores universais e valores culturais específicos é essencial para compreender a diversidade e a complexidade das comunidades das quais fazemos parte. Enquanto os valores universais são princípios que transcendem as diferenças culturais e religiosas, sendo considerados aplicáveis a todas as pessoas, os valores culturais específicos refletem as tradições, crenças e costumes de uma determinada sociedade ou comunidade. Essa distinção é importante para compreender como as perspetivas globais e as necessidades culturais específicas podem ser harmonizadas, respeitando tanto a diversidade, quanto a unidade da humanidade.

Os valores universais são princípios fundamentais que a maioria das culturas e sociedades considera essenciais para o bem-estar e o progresso humanos. Exemplos desses valores incluem o respeito pela dignidade humana, a igualdade, a justiça e a liberdade. Esses valores são reconhecidos em tratados internacionais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que estabelece os direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente da origem cultural ou étnica. Os valores universais foram formulados como uma tentativa de criar uma estrutura ética comum para prevenir conflitos e discriminação à escala global. Portanto, eles foram concebidos como referências que podem ser aplicadas em todas as culturas e sociedades, independentemente das suas características específicas.

Em contrapartida, os valores culturais específicos são princípios e normas que se desenvolvem dentro de uma sociedade com base na sua história, religião, costumes e modos de vida. Esses valores são profundamente influenciados pelo contexto geográfico e histórico e podem variar significativamente de uma cultura para outra. Por exemplo, em algumas culturas, a família alargada e a solidariedade intergeracional são valores fundamentais, enquanto noutras se dá maior ênfase ao individualismo e à autonomia pessoal. Os valores culturais específicos também podem incluir normas relacionadas com o respeito pela autoridade, a prática religiosa, as tradições festivas e as cerimónias da vida (como casamentos ou funerais). Estes valores contribuem para a identidade cultural de uma comunidade e são frequentemente transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel essencial na manutenção da coesão social.



As diferenças entre valores universais e valores culturais específicos podem gerar tensões, especialmente quando as normas culturais entram em conflito com os princípios universais de justiça e igualdade. Por exemplo, em algumas culturas, existem normas que promovem papéis tradicionais de gênero, o que pode contradizer os valores universais de igualdade e direitos iguais para homens e mulheres. Nesses casos, surgem questões complexas sobre como respeitar tanto a cultura local quanto os princípios fundamentais dos direitos humanos. Alguns especialistas argumentam que os valores universais devem ser aplicados em todas as culturas, sem exceção, para proteger a dignidade humana e prevenir abusos. Outros, no entanto, sugerem que as especificidades culturais devem ser respeitadas e integradas na aplicação dos valores universais para evitar a imposição de normas externas que possam ser percebidas como inautênticas ou invasivas.

No entanto, os valores culturais universais e específicos nem sempre estão em conflito; muitas vezes podem coexistir e complementar-se. Por exemplo, o conceito de respeito pelos outros, presente como um valor universal e um valor cultural em muitas sociedades, pode variar na forma, mas continua a ser essencial nas relações humanas. O respeito pelos mais velhos, um valor específico de muitas culturas, pode ser considerado uma expressão particular do respeito pela dignidade humana, um valor universal.

Além disso, os valores culturais podem evoluir e adaptar-se ao contexto contemporâneo, onde as interações globais são mais frequentes. O processo de globalização contribuiu para uma troca de ideias entre culturas, e os valores universais começaram gradualmente a integrar-se em várias sociedades, influenciando as normas culturais tradicionais. Assim, pode-se observar uma convergência entre valores universais e valores culturais específicos, permitindo a manutenção de uma identidade cultural distinta dentro de uma sociedade global interconectada.

Desta forma, as diferenças entre valores universais e valores culturais específicos refletem a diversidade humana e a complexidade da construção das identidades individuais e coletivas. Os valores universais fornecem um quadro comum de princípios fundamentais, enquanto os valores culturais acrescentam especificidade e profundidade à experiência humana. Num mundo interdependente, reconhecer e respeitar tanto os valores universais como os valores culturais específicos é essencial para construir uma sociedade equilibrada e harmoniosa.

2. Defesa e implementação dos direitos humanos

A evolução específica do acesso, equidade e qualidade na educação

O papel das organizações internacionais e ONGs

A promoção e proteção dos direitos humanos a nível global é um esforço complexo e multidimensional realizado por organizações internacionais, como as *Nações Unidas* (ONU) <https://www.un.org/en/>, e organizações não governamentais (ONG). As suas atividades incluem monitorizar violações dos direitos humanos, pressionar governos a cumprir normas internacionais, prestar apoio direto às vítimas e realizar campanhas de sensibilização para gerar mudanças sistémicas.

Um papel consistente das organizações internacionais e ONGs é recolher, analisar e divulgar dados para documentar abusos e identificar padrões de violações sistémicas de direitos. Por exemplo, o *Gabinete do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos* (GACNUDH), *Gabinete dos Direitos Humanos* da ONU, publica relatórios baseados em informações recolhidas no terreno, fornecendo uma visão sobre as condições dos direitos humanos em países ou regiões específicos. ONGs como a *Amnistia Internacional* (<https://www.amnesty.org/en/>) e a *Human Rights Watch* (<https://www.hrw.org/>) complementam esses esforços realizando investigações independentes, com base em métodos que incluem visitas de campo, entrevistas com vítimas e testemunhas ou análise de fontes secundárias (documentos governamentais e reportagens da mídia). Os resultados do processo de monitorização têm múltiplas finalidades: fornecem provas para campanhas de sensibilização, informam instituições diplomáticas internacionais e apoiam processos judiciais contra os autores de violações dos direitos humanos, com o objetivo de responsabilizar os autores e dissuadir futuros atos de violação dos direitos humanos.

O termo «advocacia» vem da palavra latina *advocare*, que significa acrescentar uma voz. A advocacia pode ser considerada qualquer ação que defenda uma causa, recomende ou defenda uma ação, ou apoie outros ou mesmo a nós próprios. A advocacia eficaz não é apenas um ato de expressar apoio; deve ser seguida por ações claras e intencionais para obter apoio e criar um contexto para uma mudança positiva (Sharma, 1996).

Desafios na implementação dos direitos humanos e a importância da educação na sua promoção

A implementação dos direitos humanos em todo o mundo enfrenta obstáculos significativos, muitas vezes enraizados em problemas sistémicos que comprometem a eficácia dos quadros de direitos humanos, atrasam a justiça para as vítimas e perpetuam ciclos de abuso.



Abordar essas barreiras requer não apenas mecanismos institucionais, mas também o poder transformador da educação, que pode aumentar a conscientização entre todas as partes interessadas. (Pulman, Sloan & Fenge, 2024).

Num contexto educativo, pode promover a sensibilização e capacitar as comunidades marginalizadas para conhecerem e reivindicarem os seus direitos. A implementação bem-sucedida dos direitos humanos requer um ambiente político estável e cooperativo, adesão ao Estado de direito e recursos suficientes. No entanto, estas condições prévias estão frequentemente ausentes em regiões afetadas por problemas sistémicos de governação e conflitos (Devlin-Foltz et al., 2012).

Possíveis desafios:

A **instabilidade política** perturba a capacidade institucional de implementar os direitos humanos, particularmente em Estados frágeis que passam por mudanças de regime, revoluções ou agitação social. Nesses contextos, estruturas de governança fracas muitas vezes são incapazes de defender o Estado de Direito, levando a violações descontroladas dos direitos.

A **corrupção** corrói a confiança pública nas instituições, desvia recursos do bem-estar público e compromete os sistemas judiciais, constituindo um obstáculo significativo à implementação dos direitos humanos.

Os **conflitos armados** criam ambientes em que as violações dos direitos humanos, incluindo crimes de guerra e crimes contra a humanidade, ocorrem com impunidade. Nesses contextos, a proteção dos civis muitas vezes fica em segundo plano em relação aos objetivos militares e estratégicos. Apesar dos quadros jurídicos internacionais concebidos para mitigar tais abusos, a violência contínua e as tensões geopolíticas tornaram difícil identificar os responsáveis.

A **falta de vontade política** para priorizar os direitos humanos é um desafio constante, particularmente em regimes autoritários ou Estados com agendas políticas concorrentes. Os líderes nesses contextos podem resistir às reformas, reprimir a dissidência ou manipular os sistemas jurídicos para se manterem no poder. A falta de vontade política para reconhecer e abordar essas violações, combinada com a inação internacional, pode perpetuar um ciclo de abusos e perseguições (Jackson, 2014).

A educação permite que os indivíduos compreendam os seus direitos e reconheçam as violações, capacitando-os com o conhecimento e as competências necessárias para defender os direitos humanos e participar nos processos de tomada de decisão. Além disso, a educação fortalece a capacidade dos atores da sociedade civil, incluindo ativistas, advogados e líderes comunitários, de se envolverem na defesa eficaz dos direitos humanos. Programas de formação, projetos e *workshops* fornecem a estas partes interessadas as ferramentas para documentar violações, navegar pelos sistemas jurídicos e mobilizar as comunidades.

■ Campanhas de defesa e o seu impacto: estratégias e etapas

As campanhas de defesa desempenham um papel transformador na promoção dos direitos humanos a nível global, ao aumentar a sensibilização, pressionar os decisores políticos e fomentar o envolvimento da sociedade. Estas iniciativas têm contribuído para reformas legislativas e mudanças culturais marcantes, representando a pedra angular dos esforços na promoção e proteção dos direitos humanos como forma de influenciar políticas, mudar atitudes públicas ou provocar mudanças legislativas e sociais. Campanhas bem-sucedidas geralmente combinam planificação estratégica, mensagens eficazes e colaboração entre diferentes partes interessadas para abordar questões específicas de direitos humanos. O impacto de campanhas de defesa bem-sucedidas depende do tema da campanha e da realização das etapas envolvidas na concepção e execução de uma campanha eficaz.

A adaptabilidade, por sua vez, requer responder a desenvolvimentos imprevistos, tais como mudanças políticas, alterações na opinião pública ou desafios logísticos. Uma abordagem estruturada dota os organizadores da campanha da flexibilidade necessária para alterar estratégias, mantendo o alinhamento com os objetivos gerais.

O sucesso de uma campanha de defesa está profundamente enraizado na sua base, o que requer um planeamento cuidadoso e uma execução disciplinada. O planeamento fornece a estrutura para identificar a questão em causa, compreender as suas nuances e determinar objetivos alcançáveis. Sem este trabalho fundamental, as campanhas correm o risco de ficar fragmentadas ou desalinhadas com o público-alvo ou os principais decisores, diminuindo o seu potencial impacto.

■ Etapas principais de uma campanha de *advocacy*

Identificar o problema

O primeiro passo é definir o problema a ser abordado. Isso envolve compreender a natureza, a escala e as causas fundamentais da questão por meio de pesquisa e análise de dados. Articular claramente o problema ajuda a estabelecer o foco e a urgência da campanha.

Definir objetivos e metas

Os objetivos devem ser SMART (específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com prazo determinado). As metas podem incluir reformas legislativas, conscientização do público ou aumento do financiamento para programas específicos.



Identificar o público

Uma campanha bem-sucedida tem como alvo vários públicos, incluindo decisores políticos, líderes comunitários e o público em geral. Compreender as necessidades e perspetivas desses grupos ajuda a adaptar mensagens que ressoam e impulsionam a ação.

Criar a mensagem

A mensagem da campanha deve ser concisa, emocionalmente atraente e alinhada com os valores do público. Muitas vezes, inclui slogans, recursos visuais e histórias para personalizar a questão e criar empatia.

Desenvolver um plano de ação

O plano de ação descreve as etapas necessárias para atingir os objetivos, incluindo cronogramas, funções e atividades, garantindo a coordenação e a alocação eficiente de recursos.

Mobilizar recursos e parcerias

Garantir recursos financeiros, humanos e técnicos é fundamental para o sucesso da campanha. Colaborações com outras organizações, influenciadores e comunidades locais aumentam o alcance e o impacto.

Implementação da campanha

A implementação envolve a execução das atividades planeadas, tais como organizar eventos, distribuir materiais, interagir com os meios de comunicação e influenciar os decisores. A flexibilidade é fundamental para se adaptar a desafios imprevistos.

Avaliação do impacto

Esta fase avalia em que medida os objetivos foram alcançados e identifica áreas a melhorar. Os métodos incluem inquéritos, análise dos meios de comunicação social e *feedback* das partes interessadas.

Garantir a sustentabilidade e monitorizar o progresso

O impacto a longo prazo requer *advocacy* sustentado e monitorização do progresso para evitar retrocessos. A institucionalização de mudanças por meio de políticas ou educação pode garantir a durabilidade (Buckley, 2009).

3. Direitos humanos na era digital

Num mundo cada vez mais digital, a tecnologia influencia significativamente direitos universais como a privacidade, a liberdade de expressão e o acesso à informação. As plataformas de redes sociais e a inteligência artificial transformaram a forma como as pessoas interagem e partilham



informações, mas também levantam preocupações sobre monitorização *online*, vigilância digital e uso não autorizado de dados pessoais. Medidas como o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) visam salvaguardar os direitos de privacidade, mas há uma necessidade urgente de regulamentações mais fortes para enfrentar os desafios impostos pelas tecnologias em evolução.

■ **Liberdade de expressão online**

Isso requer um equilíbrio delicado entre proteger a liberdade de expressão e gerir questões como discurso de ódio, desinformação ou conteúdo prejudicial. Embora a internet ofereça oportunidades sem precedentes para os indivíduos expressarem suas opiniões e se envolverem no discurso público, ela também amplifica a retórica prejudicial que pode incitar a violência, espalhar falsidades e atingir grupos vulneráveis. Enfrentar esses desafios sem infringir o direito à liberdade de expressão é uma tarefa complexa que requer abordagens subtis (Joyce, 2015).

Certos governos impõem censura digital sob a justificação de manter a ordem pública ou combater conteúdos prejudiciais, mas tais medidas muitas vezes estendem-se ao silenciamento ou à limitação do acesso a pontos de vista diversos. Isso não apenas suprime a expressão política legal, mas também diminui os valores democráticos, privando os cidadãos da oportunidade de entrar em contato ou apresentar perspectivas variadas. Da mesma forma, as plataformas digitais, encarregadas de moderar grandes quantidades de conteúdo, às vezes excedem-se ao remover discursos legais e significativos, levantando preocupações sobre sua responsabilidade e adesão aos princípios da liberdade de expressão.

É necessária transparência na forma como as plataformas gerem o conteúdo para garantir a equidade e construir a confiança do público. Políticas transparentes e mecanismos consistentes de recurso podem ajudar a prevenir abusos e estabelecer diretrizes que equilibrem a liberdade de expressão com a necessidade de combater o discurso de ódio e a desinformação. Alcançar esse equilíbrio garante que a internet continue a ser um espaço de diálogo consistente, mantendo indivíduos e comunidades longe de conteúdos prejudiciais.

■ **Acesso à Internet como um direito fundamental**

O acesso à Internet permite o exercício de direitos essenciais, como educação, trabalho, liberdade de informação ou participação na vida cívica. A Internet tornou-se simultaneamente uma ferramenta vital para a aprendizagem, oportunidades económicas, comunicação e envolvimento democrático (Coccoli, 2017).

O reconhecimento do acesso à Internet como um direito humano fundamental reflete o seu papel transformador na promoção da igualdade e da inclusão, sendo também essencial para alcançar a igualdade global e empoderar grupos marginalizados. Reconhecendo a sua importância em



empoderar os indivíduos com oportunidades de aprender, trabalhar e participar nos processos democráticos, independentemente da sua origem geográfica ou socioeconómica, visa garantir que os benefícios da era digital sejam partilhados por todos (Song & Ma, 2022).

■ Prejuízos digitais: discurso de ódio, *cyberbullying* e violência online

O discurso de ódio mina a dignidade e a humanidade dos indivíduos, visando-os com base na sua raça, religião, género, orientação sexual ou outros aspetos da sua identidade, espalhando intolerância e discriminação e criando ambientes digitais hostis que marginalizam grupos vulneráveis. Ao amplificar preconceitos, o discurso de ódio enfraquece a coesão social e muitas vezes impede a participação significativa no discurso público, silenciando as vozes dos mais afetados.

O *ciberbullying* é uma forma de assédio ou abuso digital repetido que pode variar de ataques pessoais à humilhação pública. Ele causa danos emocionais e psicológicos profundos, muitas vezes levando à ansiedade, depressão e até mesmo à automutilação em casos graves. Suas vítimas são frequentemente jovens, mas qualquer pessoa pode ser alvo, especialmente aquelas em posições vulneráveis. O anonimato das plataformas *online* agrava o problema, permitindo que os agressores ajam sem medo de responsabilização imediata (Cohen-Almagor, 2022).

A violência *online* abrange um amplo espectro de comportamentos prejudiciais, incluindo ameaças, *doxing*, partilha não consensual de imagens e exploração. Ela afeta desproporcionalmente mulheres, minorias e outros grupos marginalizados, promovendo medo e insegurança nos espaços digitais. Esses atos costumam ter efeitos de longo alcance, transbordando para a realidade *offline* ao comprometer a segurança pessoal, limitar a liberdade de expressão e excluir as vítimas das oportunidades sociais e económicas que a *internet* oferece.

Essas ações perpetuam desigualdades sistémicas e desencorajam a participação significativa nos espaços *online*. Estratégias eficazes que integram a aplicação de políticas, a educação e o empoderamento dos utilizadores são essenciais para enfrentar esses desafios, ao mesmo tempo que defendem os valores fundamentais da liberdade de expressão.

■ Manipulação e desinformação no ambiente digital

A manipulação e a desinformação no ambiente digital representam ameaças significativas aos processos democráticos e à integridade do discurso público. As plataformas digitais oferecem amplo acesso à informação, mas também são um local para a disseminação de conteúdos falsos e manipuladores (Doskich, 2022).

O fenómeno das notícias falsas mina os próprios alicerces da tomada de decisões informadas, corroendo a confiança do público nas instituições, nos meios de comunicação ou nos especialistas. As pessoas expostas à desinformação podem tornar-se desmotivadas, induzidas em erro, com pouca capacidade para fazer escolhas informadas, ameaçadas por manipulação ou ações antidemocráticas. O impacto é reconhecido na influência da opinião pública sobre questões críticas ou na criação de dúvidas sobre o consenso científico.

Os esforços para combater a desinformação exigem uma abordagem múltipla. Os programas de alfabetização digital podem contribuir para equipar os cidadãos com as competências necessárias para avaliar criticamente as informações e reconhecer conteúdos manipuladores. Algoritmos transparentes e a responsabilização das empresas de tecnologia também são cruciais, uma vez que as plataformas devem assumir a responsabilidade pelo conteúdo que amplificam. A cooperação internacional pode ajudar a regular as campanhas transfronteiriças de desinformação, enquanto as iniciativas de verificação de factos e os meios de comunicação independentes desempenham um papel vital no combate às narrativas falsas (Marwick & Lewis, 2017). A salvaguarda dos processos democráticos na era digital exige um esforço coletivo para defender o direito dos cidadãos a informações precisas e fiáveis. Proteger a democracia na era digital significa criar um público informado, capaz de lidar criticamente com a vasta gama de informações com que se depara.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Valores universais e fundamentais

- Anand, S., & Sen, A. (1994). Sustainable human development: concepts and priorities. Gabinete do Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD.
- Arat, K., & Zehra, F. (2006). Forging A Global Culture of Human Rights: Origins and Prospects of the International Bill of Rights. *Human Rights Quarterly*, 28, 416-437.
- Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice*. Cornell University Press Longfield.
- Karr, S (2011). The History of Human Rights: From Ancient Times to the Globalization Era (review). *Journal of World History*. 22. 582-585. <http://dx.doi.org/10.1353/jwh.2011.0068>
- Parekh, B. (2008). *A new politics of identity: Political principles for an interdependent world*. Bloomsbury Publishing
- Ofsted (2012) No Place for Bullying, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a807394ed915d74e33fa815/No_place_for_bullying.pdf



Referências ao conceito-chave 2: Defesa e implementação dos direitos humanos

- Devlin-Foltz, D., Fagen, M. C., Reed, E., Medina, R., & Neiger, B. L. (2012). Advocacy evaluation: challenges and emerging trends. *Health promotion practice*, 13(5), 581-586. <https://doi.org/10.1177/1524839912446482>
- Pulman, A., Sloan, H., & Fenge, L. A. (2024). Advocacy in Practice: Who Advocates for the Advocates? *Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09503153.2024.2410851>
- Sharma, R. R. (1996). An introduction to advocacy: training guide. Support for Analysis and Research in Africa (SARA). <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/1981.pdf/>
- Jackson, A. (2014). Evaluation of public policy advocacy: Challenges, principles and BEST AC case study. *International Journal of Public Sector Management*, 27(4), 272-280.
- Buckley, S. (2009). Advocacy strategies and approaches: Overview paper. Accessed online em <http://www.apc.Org/en/nodel9456>.

Referências ao conceito-chave 3: Direitos humanos na era digital

- Coccoli, J. (2017). The challenges of new technologies in the implementation of human rights: An analysis of some critical issues in the digital era. *Peace Human Rights Governance*, 1(Peace Human Rights Governance 1/2), 223-250.
- Cohen-Almagor, R. (2022). Bullying, cyberbullying, and hate speech. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 13(1), 1-17.
- Doskich, L. (2022). Fake news as the newest tool of manipulation and disinformation. *Library Science. Record Studies. Informology*, 4(2022), 72-77.
- Joyce, D. (2015). Privacy in the digital era: Human rights online. *Melb. J. Int'l L.*, 16, 270.
- Marwick, A. E., & Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online.
- Song, L., & Ma, C. (2022). Identifying the fourth generation of human rights in digital era. *International Journal of Legal Discourse*, 7(1), 83-111.



MÓDULO 2B: Valores e identidade da UE

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (LO)

O2.1. Valorizar, promover e aplicar estratégias que respeitem a dignidade humana, os direitos humanos e a diversidade cultural na vida profissional.

RA2.1B. Executar estratégias sensíveis aos direitos humanos na resolução de situações específicas em salas de aula culturalmente diversas.

O.2.2. Comunicar e cooperar respeitosamente com pessoas de diferentes origens culturais e sociais.

RA2.2B. Tratar todas as pessoas igualmente valiosas na comunicação e nas relações profissionais.

O2.3. Promover e incentivar ativamente a diversidade cultural, a variedade e a educação inclusiva em contextos e práticas educacionais.

RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.

Conceitos-chave

1. Identidade – étnica, nacional e europeia

O discurso sobre identidade inclui dois pontos de vista conflitantes: por um lado, a identidade definida como estável, claramente percebida, interiorizada na cultura de cada um; por outro lado, a identidade composta por múltiplas subjetividades adquiridas e construídas pela pessoa.

O pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o interacionismo simbólico e muitas outras teorias sociológicas contemporâneas enfatizam o último conceito de identidade, destacando a natureza relativa e em constante mudança da identidade. Neste caso, a identidade torna-se uma questão de múltiplas opções entre o Eu, o Outro e o ambiente social.

A distinção entre atribuição e conquista é muito adequada no contexto da identidade. **As identidades atribuídas** são, na sua maioria, determinadas, pela raça, etnia e sexo.

As identidades alcançadas, pelo contrário, dizem respeito a escolhas individuais, como o género, profissão, valores, mobilidade profissional, poder, classe, estatuto e educação (Zajda, 2022).

O conceito de identidades múltiplas reflete essa dualidade, reconhecendo que as nossas identidades



incluem tanto categorias tradicionais sólidas e fixas quanto elementos construídos por meio de relações sociais com outros indivíduos, grupos e culturas. Assim, podemos distinguir dois lados do conceito de identidade: *objetivo* e *subjetivo*. Por um lado, a identidade é caracterizada por aspetos específicos da realidade social considerados objetivos. Por outro lado, a identidade é uma construção, ou seja, a criação subjetiva da identidade no plano individual da *autorreflexão* e no plano coletivo da *política corporal*. (???)

No mundo contemporâneo, como Z. Bauman corretamente observa, «o âmbito de pertencer a comunidades que você escolhe, em vez de comunidades que o escolhem a si, foi ampliado pelo consumismo, pelos níveis crescentes de educação, pela mobilidade pessoal e pela maior visibilidade dos grupos minoritários” (Bauman, 2010). Muitos teóricos contemporâneos enfatizam que, ao contrário da identidade antiga de natureza prescritiva, a identidade reflexiva é muito mais descartável e mutável. Ainda assim, devemos admitir que, mesmo nas nossas sociedades contemporâneas, as pessoas frequentemente atribuem frequentemente uma identidade a outra pessoa com base em estereótipos. Assim, o reconhecimento do problema da relação entre o indivíduo e a sociedade é o ponto de partida para uma política de identidade mais inclusiva.

O conceito moderno de identidades múltiplas, entendido como subjetividades múltiplas, significa que as identidades são muito complexas e diversas. É importante notar que seria um erro subestimar a importância das raízes históricas e culturais e sobrestimar as oportunidades modernas de mudar e construir individualmente a própria identidade. Os resultados do inquérito Eurobarómetro de 2020 indicam que as identidades mais importantes dos cidadãos da UE são a sua família (81 %) e a identidade nacional (73 %). De acordo com este estudo, 61% dos inquiridos identificaram-se com a sua origem étnica ou racial, enquanto apenas 56% se identificaram como europeus.

A relação entre as identidades étnica, nacional e europeia é muito importante, especialmente tendo em conta as estratégias sensíveis aos direitos humanos na resolução de situações específicas em salas de aula culturalmente diversas. Os contextos educativos inclusivos devem incorporar perspetivas **globais** e **locais** da identidade. Uma perspetiva global indica um discurso humanista universal, no sentido da famosa frase de Comenius: «*somos todos igualmente humanos*». Por outro lado, as identidades locais são definidas por um discurso particularista que indica uma cultura, língua, religião, valores e local específicos. A relação ambígua entre identidades globais e locais pode gerar não só muitos conflitos, mas também oportunidades para o futuro da coesão comunitária.

Um dos elementos mais importantes da identidade cultural local é a **língua**. O problema é que, muitas vezes, a língua indica não só a identidade criada pela própria pessoa, mas também a perceção do ambiente social. Outras pessoas muitas vezes veem a língua como um sinal que impõe uma identidade fixa: tu és a língua que falas. Embora exista uma ligação muito forte entre a língua e a pertença a um grupo étnico ou nacional, a identidade é um conceito muito mais fluido, como já foi mencionado. A prescrição da língua para uma identidade fixa é o caso da reificação, quando a sociedade atribui uma forma concreta a um conceito abstrato.

A iniciativa Espaço Europeu da Educação salienta a importância do multilinguismo como instrumento para sistemas de educação e formação mais inclusivos nos Estados-Membros. A Comissão Europeia sublinha que «*as línguas definem as identidades pessoais, mas também fazem parte de uma herança comum. Podem servir de ponte para outros povos e culturas, promovendo a compreensão mútua e um sentido partilhado de identidade europeia*» (Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, 2008). É importante notar que não são apenas as competências em línguas estrangeiras que contribuem para a coesão intercultural e social, mas também a forma como os professores integram diferentes línguas nas práticas educativas.

Uma das ferramentas que promove não os conflitos, mas a coesão entre diferentes identidades sociais e múltiplas identidades é a chamada **translinguagem** ou práticas bilingues nas salas de aula. Mas também deve ser observado que o translinguismo pode ser usado de duas maneiras: como prática libertadora, proporcionando às diferentes comunidades uma educação socialmente justa, mas também como minimização das comunidades linguísticas e estereotipagem dos alunos bilingues como «*sem língua alguma*» (Garcia, 2020). A compreensão reflexiva de que o translinguismo pode simultaneamente oprimir e minorizar as comunidades bilingues é a única maneira de usar essa prática como libertadora e não estigmatizante.

Em conclusão, o reconhecimento de múltiplas identidades sociais é fundamental para a implementação dos valores da UE no contexto da educação. Os potenciais conflitos entre diferentes identidades são um fator de risco com consequências potencialmente perigosas, tanto a nível individual como social. A compreensão e aceitação de diferentes perspetivas, diferentes origens culturais, diferentes línguas e o foco nas semelhanças em vez das diferenças são alguns dos princípios orientadores práticos para nos libertarmos de estereótipos, preconceitos e da discriminação.



2. Valores da UE – Educação Inclusiva

Para promover a inclusão nas escolas, os professores devem abraçar a diversidade como um ponto forte, reconhecer e valorizar as diversas origens, línguas e culturas que os alunos trazem para a sala de aula e promover um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados (Comissão Europeia, 2018). Para isso, devem aderir a elevados padrões éticos, garantindo justiça e equidade em todas as interações, tratando todos os alunos com respeito e evitando qualquer forma de favoritismo ou preconceito. Mas, para serem capazes de o fazer, devem refletir continuamente sobre as suas atitudes e práticas pessoais em relação à diversidade e inclusão, bem como envolver-se na autoavaliação e procurar *feedback* para melhorar práticas equitativas com base no conhecimento e na compreensão.

Em primeiro lugar, desenvolvendo uma compreensão profunda da diversidade social, cultural e linguística da população estudantil, bem como mantendo-se informado sobre os desafios enfrentados por diferentes grupos de alunos e adaptando as práticas de ensino em conformidade, como têm vindo a salientar Banks (1993), Darling-Hammond (1997, 2005) e Ladson-Billings (2001), entre outros autores.

Em segundo lugar, implementando estratégias de ensino inclusivas que acomodem as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, utilizando materiais e recursos didáticos que reflitam a diversidade do corpo discente, como ilustra Sahlberg (2011, 2014) no caso finlandês.

Para tal, precisam de desenvolver competências profissionais, tais como a comunicação eficaz, ou seja, comunicar de forma eficaz e respeitosa com todos os alunos, garantindo clareza e compreensão através da utilização de uma linguagem inclusiva e evitando quaisquer comentários discriminatórios ou tendenciosos, algo para o qual o projeto TASC prevê contribuir.

Também são necessárias competências de gestão da sala de aula para criar um ambiente em que todos os alunos se sintam seguros e valorizados, bem como para estabelecer e aplicar regras e expectativas justas e consistentes (Darling-Hammond, 2005).

No entanto, como «*uma andorinha só não faz primavera*», um professor não será capaz de implementar com sucesso a educação inclusiva sozinho, pelo que a colaboração e o trabalho em equipa também serão necessários. É necessário trabalhar em colaboração com colegas, pais e a comunidade para apoiar as diversas necessidades dos alunos e partilhar as melhores práticas e recursos sobre o ensino inclusivo dentro da *comunidade profissional* (Fullan, 2020).



Por outro lado, também são necessárias estratégias específicas para um tratamento equitativo, como o ensino diferenciado, incluindo ensino individualizado para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem de todos os alunos, bem como fornecer apoio e recursos adicionais para beneficiar os alunos que possam precisar deles. Além disso, uma avaliação justa, utilizando uma variedade de métodos de avaliação para dar a todos os alunos a oportunidade de demonstrar a sua aprendizagem, garantirá que as avaliações sejam equitativas e imparciais (OCDE, 2012).

Na verdade, para os professores que agem dessa forma, ou seja, que realizam um ensino culturalmente flexível, é necessário incorporar as referências culturais dos alunos em todos os aspetos da aprendizagem e conceber aulas que sejam relevantes e respeitem as suas origens culturais. O que significa que é necessário haver formação e sensibilização sobre preconceitos. Por isso, devem participar em programas de desenvolvimento profissional focados no reconhecimento e na abordagem de preconceitos inconscientes e aplicar as estratégias aprendidas para minimizar os preconceitos nas práticas de ensino e nas interações com os alunos (Comissão Europeia, 2012, 2018).

Além disso, devem estar preparados para defender e aderir às políticas escolares e regionais que promovem a equidade e a inclusão, bem como garantir que essas políticas sejam comunicadas claramente a todos os funcionários, alunos e pais (Fullan, 2014). Isso pode ser alcançado por meio de atividades, eventos e programas que celebram a diversidade, além de incentivar a participação dos alunos na criação de um ambiente escolar inclusivo.

Assim, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem contínua devem centrar-se na diversidade, equidade e inclusão, a fim de se manterem atualizados com a investigação atual e as melhores práticas em matéria de educação inclusiva (Conselho da União Europeia, 2020).

Para melhorar, será útil realizar autoavaliações regulares para avaliar o progresso pessoal no tratamento igualitário de todos os alunos, utilizando ferramentas e estruturas fornecidas pela UE. As práticas inclusivas dos professores também poderiam beneficiar do estabelecimento de canais para que alunos e pais forneçam *feedback* sobre as práticas de ensino e o ambiente da sala de aula, a fim de fazer os ajustes e melhorias necessários. A recolha e análise de dados sobre o desempenho e o envolvimento dos alunos permitem identificar e abordar quaisquer disparidades, refinando as práticas de ensino para garantir que sejam equitativas (OCDE, 2019).

Ao alinharem-se com o perfil do professor da União Europeia e implementarem estas estratégias, os professores podem garantir que tratam todos os alunos com equidade, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e solidário.



3. Identidade e valores do professor europeu – Educação democrática

Um dos principais valores da União Europeia que deve ser fortemente defendido e implementado no ambiente de ensino é a democracia. O conceito de educação democrática não é novo. Já no início do século XX, John Dewey, filósofo da educação democrática, observou que a democracia não se refere principalmente às instituições políticas, mas à comunhão entre as pessoas, às interações, ao respeito pelas diferenças, à aprendizagem através da escuta e da busca de consensos.

A educação democrática, em sentido estrito, significa aprendizagem baseada na tomada de decisões pessoais: o aluno escolhe o que, quanto, quando e com quem aprender. Mas é importante notar que a educação democrática é um conceito muito mais amplo, abrangendo as teorias da **social-democracia** e da democracia deliberativa. O princípio da social-democracia, neste caso, incentiva a construção de uma comunidade baseada nas ideias de democracia e igualdade: relação respeitosa e igualitária entre aluno e professor, acordos e regras relevantes para a comunidade são criados em conjunto, os problemas são resolvidos em conjunto.

No modelo da **democracia deliberativa**, o próprio processo deliberativo é considerado a essência da democracia, e não a votação, os direitos constitucionais ou mesmo o autogoverno. A deliberação é um procedimento muito mais amplamente aplicável do que os atributos convencionais da democracia eleitoral. Por outras palavras, a deliberação permite expandir o espaço da democracia. Por exemplo, uma escola ou universidade também se torna um espaço público comunicativo sujeito a procedimentos deliberativos.

A estrutura para ambientes de aprendizagem democráticos, conforme explicada por Nathan et al. (2024), define quatro pilares:

- A educação democrática enfatiza o fluxo aberto de ideias e escolhas, independentemente da sua popularidade.
- A educação democrática é uma educação equitativa de alta qualidade, acessível e inclusiva para todas as pessoas.
- A educação democrática contribui para o «*bem comum*» através do envolvimento ativo, do consenso e do compromisso.
- As escolas democráticas organizam alunos, pais, instituições sociais e a comunidade em geral de forma colaborativa para alcançar os seus objetivos e resolver os desafios mais urgentes da sociedade.



O primeiro princípio do fluxo aberto de ideias e escolhas está fortemente ligado à ideia de **liberdade de expressão**. Desde os círculos de diálogo e espaços de autogestão para os alunos até à compreensão de diferentes comunidades que são afetadas por opressões sistémicas — todas estas são estratégias sensíveis aos direitos humanos para implementar a comunicação democrática. A aprendizagem socioemocional e o papel da empatia, a atenção às diferenças culturais ou religiosas criam oportunidades para explorar tensões e conflitos não resolvidos.

Um conceito semelhante de **comunicação deliberativa**, delineado por Englund (2016), implica uma comunicação em que:

- Diferentes pontos de vista são confrontados e os argumentos a favor desses diferentes pontos de vista têm tempo e espaço para serem articulados e apresentados.
- Há tolerância e respeito pelo outro e os formandos aprendem a ouvir os argumentos da outra pessoa.
- Estão presentes elementos de formação de vontade coletiva, ou seja, um esforço para chegar a um consenso ou, pelo menos, a acordos temporários, ou para chamar a atenção para as diferenças.
- As autoridades ou pontos de vista tradicionais (representados, por exemplo, pelo professor, pelos pais e pela tradição) podem ser questionados, e há oportunidades para desafiar a própria tradição.
- Há margem para os alunos comunicarem e deliberarem sem o controlo do professor, ou seja, para discussões argumentativas entre alunos com o objetivo de resolver problemas ou esclarecê-los a partir de diferentes pontos de vista.

O conceito de «*bem comum*» é crucial em qualquer teoria democrática. No entanto, deve-se notar que a vontade coletiva, neste caso, é formada por meio de consenso ou acordo temporário, mas não pela imposição da vontade autoritária do professor ou de outra autoridade. O objetivo da deliberação no espaço público ou na sala de aula, neste caso, é tentar chegar a um acordo sobre a justiça e o *bem comum*. É claro que uma solução universal definitiva é impossível — o conteúdo da consideração permanece sempre em aberto. Apenas as regras e os procedimentos podem ser universais. Embora qualquer noção de *bem comum* esteja sempre aberta a questionamentos, isso não significa que o esforço para chegar a um acordo seja inútil. O importante é a tentativa, a consideração, a comunicação, e nem mesmo o resultado em si.

É claro que o modelo deliberativo, como toda a educação democrática, também tem dificuldades práticas. Existe o risco de que a deliberação privilegie grupos dominantes e, com isso, marginalizar outros grupos. O segundo perigo é o que designa em psicologia como mecanismo de



pensamento de grupo. Para evitar essas deficiências, Graff (2022) sugere que qualquer formato prático de deliberação deve atender a três critérios: a) diversidade, b) apresentação de razões e c) eficácia.

Em resumo, a democracia traz a promessa da igualdade, portanto, a educação democrática não deve esquecer que não só o consenso é importante, mas ainda mais importantes são as ideias de inclusão, respeito, igualdade e imparcialidade. Um professor europeu que implementa o valor da democracia deve adaptar e aplicar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Identidade – étnica, nacional e europeia

- Communication from The Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of The Regions (2008). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EN:PDF>
- Ferguson, S. J. (2023). Race, Gender, Sexuality, and Social Class Dimensions of Inequality and Identity (4th edition)). Sage Publications.
- Jones, J. M., Hynie, M. (2017). Similarly Torn, Differentially Shorn? The Experience and Management of Conflict between Multiple Roles, Relationships, and Social Categories. *Frontiers in Psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>
- Matschke, C. Fehr, J. (2017). Does Identity Incompatibility Lead to Disidentification? Internal Motivation to Be a Group Member Acts as Buffer for Sojourners from Independent Cultures, Whereas External Motivation Acts as Buffer for Sojourners from Interdependent Cultures. *Frontiers in Psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00335>
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., Strzykala, J. (Eds.). (2020) Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?? Springer.
- Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Cultural Identity. Springer.

Referências ao conceito-chave 2: Valores da UE – Educação Inclusiva

- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Council of the European Union (2020). *Conclusions on Effective Teacher Education*. In *Official Journal of the European Union*. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). In *Official Journal of the European Union*.
- Darling-Hammond, L. (2001). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*.
- European Commission (2018). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations*.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change*. 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2022). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. 3rd Edition. Jossey-Bass, Wiley Brand.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Vol.1.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

Referências ao conceito-chave 3: Identidade e valores do professor europeu – Educação democrática

- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (1), 58–76, <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Graff, J. (2022). Debating as a Deliberative Instrument in Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*. 41, 613–633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>



- Moos, L., Alfrević, N., Pavičić, J., Koren, A., & Čačija, L. N. (2020). Educational Leadership, Improvement and Change. Springer Nature.
- Nathan, L., Mendonça, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective. Palgrave Macmillan.
- Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). Teacher Education Policy and Practice in Europe. Routledge.
- Steadman, S. (2023). Identity. Bloomsbury Publishing.

MÓDULO 3B: Não discriminação e equidade

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O3.1. Compreender a dinâmica da discriminação e os seus impactos na vida das pessoas (atitudes, comportamentos, oportunidades) e nas interações (igualdade, equidade, justiça)

RA3.1B. Analisar comparativamente os efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural, com foco nas crianças em contextos educativos, para promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.

O3.2. Promover a não discriminação em contextos educativos, utilizando estratégias de pensamento crítico e não estereotipado.

RA3.2B. Persuadir a equidade e a não discriminação na educação e na comunidade, especialmente para pessoas com origens socioeconómicas desafiantes ou que estão expostas à discriminação de género, para evitar maus tratos.

O3.3. Melhorar a colaboração eficaz em contextos educativos diversos, independentemente das diferenças, com o objetivo de alcançar um consenso e objetivos comuns/valorizados pelo grupo.

RA2.3B. Implementar técnicas de autorreflexão e negociação para construir consensos no contexto educativo.

Conceitos-chave

1. O respeito pela diversidade

A discriminação, o preconceito e o estigma afetam significativamente os processos e contextos educacionais, levando a desigualdades e exclusão. Ao analisar os seus impactos, os educadores podem descobrir barreiras sistémicas, reconhecer padrões de desigualdade e desenvolver intervenções para criar ambientes inclusivos que respeitem e valorizem a diversidade. Esta análise destaca as formas como os preconceitos moldam as experiências educacionais e demonstra a necessidade de abordá-los para promover a equidade e a inclusão.

Impacto da discriminação, preconceito e estigma

A discriminação na educação muitas vezes decorre de desigualdades sistémicas, injustiças históricas e práticas institucionais que marginalizam certos grupos. Gillborn (2008) enfatiza que a desigualdade racial na educação não é incidental, mas profundamente enraizada, criando barreiras para



alunos marginalizados. As práticas discriminatórias manifestam-se na alocação de recursos, no acesso a cursos avançados e em ações disciplinares, afetando desproporcionalmente os alunos de minorias raciais e étnicas.

O estigma, conforme ilustrado por Kozol (1992, 2005), exacerba as disparidades nos ambientes educacionais, particularmente em escolas com financiamento insuficiente. Os alunos estigmatizados muitas vezes enfrentam expectativas mais baixas por parte dos educadores, o que afeta negativamente o seu desempenho acadêmico e a sua autoestima. O preconceito, incluindo preconceitos inconscientes, influencia as interações entre professores e alunos, as escolhas curriculares e as práticas de avaliação, perpetuando as desigualdades. Ladson-Billings (2022) sublinha a importância do ensino culturalmente sensível para contrariar esses preconceitos e afirmar identidades diversas.

Exemplos de situações

- **Dinâmica da sala de aula:** os preconceitos implícitos podem levar os professores a chamar certos alunos com mais frequência, prejudicando a participação e a confiança dos outros. Por exemplo, Banaji e Greenwald (2016) mostram como os preconceitos implícitos moldam sutilmente o comportamento dos educadores, muitas vezes prejudicando alunos de origens marginalizadas.
- **Práticas disciplinares:** Estudos como os de Rollock et al. (2015) revelam como os alunos negros e de baixo rendimento são disciplinados de forma desproporcional em comparação com seus colegas, destacando o preconceito sistêmico nas políticas educacionais.
- **Representação curricular:** Como Banks (2016) aponta, a ausência de perspectivas diversas nos currículos marginaliza os alunos de grupos sub-representados, limitando o seu envolvimento e sentido de pertença. Currículos que integram histórias e contribuições diversas promovem a inclusão e o respeito pela diversidade.
- **Desafios interseccionais:** A intersecção entre raça e classe social cria barreiras complexas. Por exemplo, os estudantes de baixos rendimentos e pertencentes a minorias podem enfrentar desafios relacionados, tanto ao estatuto socioeconómico, quanto à discriminação racial, conforme demonstrado por Archer (2003) e Mendick et al. (2010).

Recomendações para lidar com a discriminação

- **Desenvolvimento profissional:** É fundamental formar os educadores para reconhecer e lidar com os seus próprios preconceitos. McIntosh (1989) defende práticas reflexivas que ajudem os educadores a compreender os privilégios e as desigualdades sistêmicas.

- **Políticas inclusivas:** desenvolver políticas antidiscriminação, informadas pelas vozes dos alunos, garante que as escolas trabalhem ativamente para combater preconceitos e promover a equidade.
- **Ensino culturalmente flexível:** Incorporar as origens culturais dos alunos nas práticas de ensino, conforme enfatizam Nieto e Bode (2013), promove o respeito e a inclusão.
- **Apoio à saúde mental:** reconhecendo os impactos psicológicos do estigma, as escolas devem fornecer recursos para apoiar a saúde mental e a autoestima dos alunos marginalizados.

Conclusão

A análise do impacto da discriminação, do preconceito e do estigma nos processos educativos revela as barreiras sistêmicas e interpessoais que impedem a equidade e a inclusão. Esta análise fornece informações importantes para a criação de ambientes que respeitem e valorizem a diversidade. Ao abordar estas questões através de intervenções direcionadas, políticas inclusivas e ensino culturalmente sensível, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de evoluir. Este compromisso com a equidade não só melhora os resultados educativos, como também promove uma sociedade mais inclusiva e respeitadora.

2. O caminho da não discriminação

Equidade socioeconómica e de género e não discriminação na educação e na comunidade

A equidade e a não discriminação são essenciais para criar ambientes inclusivos na educação e nas comunidades. Para garantir oportunidades iguais para todos, é necessário eliminar as barreiras decorrentes das disparidades socioeconómicas e da discriminação de género. Para isso, são necessárias não só políticas equitativas, mas também um pensamento crítico sobre as fontes de informação. A validação dessas fontes é crucial, uma vez que a desinformação pode perpetuar estereótipos e desigualdades sistêmicas.

Quando os professores têm expectativas elevadas em relação às competências dos seus alunos, isso promove uma relação educativa positiva que pode melhorar significativamente o desempenho académico dos alunos. (Hollenstein et al., 2019; Muntoni et al., 2020). Ao acreditar nas capacidades dos seus alunos



habilidades e criando uma atmosfera de equidade e não discriminação, os professores podem motivá-los e inspirá-los a atingir todo o seu potencial.

Validade das fontes de informação

Avaliar a credibilidade das informações em contextos educativos é vital para promover a equidade. Materiais didáticos tendenciosos podem reforçar estereótipos ou hierarquias prejudiciais. Koster e Litoseeliti (2021) salientam a influência dos preconceitos de género nos conteúdos educativos, enfatizando a necessidade de uma análise crítica. Da mesma forma, os educadores e os líderes comunitários desempenham um papel fundamental na abordagem desses preconceitos. Assim, para a Comissão Europeia, eles devem desafiar narrativas discriminatórias e promover a análise crítica da informação para capacitar os indivíduos e apoiar práticas não discriminatórias (Comissão Europeia, 2019).

Foco em pessoas com contextos socioeconómicos desafiantes

Indivíduos de origens de baixos rendimentos enfrentam barreiras significativas que dificultam o acesso à educação de qualidade. A pobreza exacerba as disparidades educacionais, o que pode marginalizar ainda mais esses grupos. É crucial enfatizar os benefícios sociais da equidade educacional, pois a investigação mostra que ela aumenta a mobilidade social e reduz a pobreza (Ball, 2021).

Programas que atendem às necessidades de alunos desfavorecidos, como bolsas de estudo, refeições gratuitas e mentorias, ajudam a mitigar o impacto da pobreza nos resultados escolares. Além disso, reduzir o estigma em torno da pobreza é essencial para criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados. Isso pode ser alcançado por meio de currículos inclusivos que reflitam diversas experiências socioeconómicas (Akpuokwe, Kuteesa e Udeh, 2024; Ball, 2021).

Combate à discriminação de género

Apesar dos progressos nas políticas e na sensibilização, a discriminação de género na educação e nas comunidades continua a ser uma questão crítica. As desigualdades de género limitam as oportunidades para mulheres, raparigas, pessoas não binárias e transgénero, perpetuando ciclos de desigualdade (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024). Para resolver esta questão, é vital sublinhar os benefícios económicos e sociais da igualdade de género. Os países com maior igualdade de género apresentam maior crescimento económico e coesão social (Banco Mundial, 2024).

A eliminação das barreiras à equidade de género inclui o combate aos estereótipos na escolha de disciplinas e percursos profissionais (Akpuokwe, Kuteesa e Udeh, 2024). Abordar estas questões nos materiais educativos é igualmente importante. Koster e Litoseeliti (2021) defendem o incentivo ao pensamento crítico



sobre as mensagens de género nos livros escolares e nos meios de comunicação social. Os educadores e os líderes comunitários devem receber formação para contrariar os preconceitos de género nos seus próprios comportamentos e práticas (Comissão Europeia, 2019).

Prevenir a discriminação devido ao contexto socioeconómico e ao género

É necessária uma abordagem integrada para lidar com as desigualdades socioeconómicas e de género, combinando educação, reforma política e envolvimento da comunidade. Priorizar a equidade reduz a probabilidade de discriminação com base nesses fatores. Promover o pensamento crítico permite que os indivíduos reconheçam preconceitos e desigualdades estruturais que perpetuam a discriminação (ILGA Portugal, 2023).

Programas que proporcionam acesso equitativo à educação para indivíduos de baixa renda podem ajudar a reduzir a marginalização. Aumentar a conscientização sobre o impacto da pobreza na educação também promove a empatia e a compreensão dentro da comunidade (Ball, 2021).

A discriminação de género pode ser combatida por meio de uma educação sensível às questões de género que desafie estereótipos prejudiciais e promova a representação diversificada de género em vários campos. Dar prioridade à equidade de género na educação e na comunidade reduz o risco de discriminação com base na identidade de género (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024).

Em última análise, fomentar o pensamento crítico, criar programas direcionados para grupos desfavorecidos e promover a equidade de género contribuem para uma sociedade mais inclusiva. Esta abordagem minimiza a discriminação com base na origem socioeconómica ou no género, permitindo que todos os indivíduos prosperem e contribuam para as suas comunidades.

3. A importância de chegar a um consenso em grupos diversos

Compreender o consenso em grupos diversos

O consenso num grupo diversificado é o acordo sobre uma decisão ou ideia que surge do debate e da negociação entre os membros do grupo. Num grupo diverso, o tipo mais comum de consenso é o consenso orgânico, baseado em interdependências funcionais entre os membros, em vez de valores e normas comuns (Feng, Jing, Chao, Herrera-Viedma, 2024). Este tipo de consenso é um objetivo em grupos diversos, como equipas de trabalho, comunidades ou organizações. O objetivo de alcançar o consenso baseia-se na ideia de que soluções partilhadas têm



mais vantagens do que decisões *top-down*, e este é o motivo pelo qual a maioria dos grupos diversos se envolve no longo processo de tomada de decisão consensual.

A negociação de uma solução tem efeitos a curto e médio prazo. A curto prazo, a qualidade da decisão é melhor, pois o problema e a solução são analisados sob diferentes perspectivas. Embora raramente seja possível fazer uma análise completa de um problema devido à racionalidade limitada (Simon, 2000), o processo de negociação pode contribuir para uma solução mais satisfatória. A experiência prévia dos membros do grupo na utilização de diferentes estratégias heurísticas é crucial para alcançar uma solução satisfatória num contexto difuso (Cabreizo, Chiclana, Al-Hamouz, Morfeq, Balamash, Herrera-Viedma, 2015).

Outro benefício a curto prazo é o envolvimento dos membros do grupo na implementação da solução acordada. Além disso, há menos fontes de conflito no grupo. A médio prazo, chegar a um consenso contribui para fortalecer o grupo e os laços sociais entre os membros. A visão partilhada e o entendimento comum são ingredientes importantes na coesão do grupo.

Elementos-chave para alcançar o consenso

Alcançar um consenso em grupos diversos requer uma abordagem estruturada, orientada por vários pontos-chave:

- Estabelecer um objetivo claro para o grupo. O consenso deve estar focado num objetivo específico. Sem essa clareza, as discussões podem-se tornar improdutivas. Como a maioria dos problemas é mal definida e carece de soluções claras, é essencial esforçar-se por um resultado positivo, embora não necessariamente ideal. A racionalidade limitada e a teoria dos problemas complexos (Kleczeck, Hajdas e Wrona, 2020) sugerem que as soluções muitas vezes surgem da navegação pela incerteza, em vez da aprendizagem por tentativa e erro.
- Criar um espaço seguro e corajoso. A diversidade significa que os membros do grupo trazem origens e perspectivas variadas. É importante promover um espaço seguro — livre de discriminação e aberto à autoexpressão — e um espaço corajoso, onde questões controversas possam ser abordadas de forma construtiva (Dare, Seiver, Andrew, Coall, Kaerthugesu, Sim, Boxall, 2021).
- A escuta ativa valida e afirma as perspectivas partilhadas, aumentando a compreensão entre os membros.

- Procurar pontos em comum. Em vez de enfatizar as diferenças, os membros do grupo devem adotar uma abordagem positiva, com base em entendimentos partilhados para promover o consenso.

- A flexibilidade envolve abertura a abordagens alternativas e disposição para adaptar a sua posição para se alinhar com o consenso emergente.

- Tomada de decisão. A tomada de decisão pode envolver votação ou abordagens baseadas em consenso. Enquanto a votação funciona em contextos democráticos com soluções alternativas incompatíveis, os métodos baseados em consenso são ideais para promover o compromisso e construir unanimidade.

O valor e os desafios do consenso do grupo

A construção de consenso é um processo valioso que traz benefícios significativos, tanto para indivíduos, como para grupos. Um consenso bem executado promove a colaboração, fortalece os laços sociais e garante soluções de maior qualidade. Além disso, os membros do grupo ficam mais propensos a se envolver na implementação de decisões, reduzindo conflitos e promovendo a coesão a longo prazo.

No entanto, chegar a um consenso requer esforço, comunicação aberta e uma mentalidade colaborativa. Ao superar obstáculos e aplicar as estratégias certas — como estabelecer objetivos claros, criar espaços inclusivos e praticar a escuta ativa — os grupos podem aproveitar o consenso como uma ferramenta poderosa para a resolução eficaz de problemas e a tomada de decisões.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: O respeito pela diversidade

- Anyon, J. (1997). *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. Teachers College.
- Press.Archer, L. (2003). *Race, Masculinity and Schooling: Muslim Boys and Education*. Open University Press.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2022). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. 3rd Edition . Jossey-Bass, Wiley Brand.



McIntosh, P. (1989). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. Working Paper 189. Wellesley College, Center for Research on Women.

Mendick, H., Archer, L. & Hollingworth, S. (2010). Urban Youth and Schooling. McGraw Hill Education (UK).

Nieto, S., & Bode, P. (2013). Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (Sixth Edition). White Plains, Longman Press.

Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C. & Ball, S.J. (2015). The Colour of Class: The Educational Strategies of the Black Middle Classes. Routledge.

Referências ao conceito-chave 2: O caminho da não discriminação

Akpuokwe, C., U., Kuteesa, K. N., & Udeh, C. A. (2024). Gender equity in education: Addressing challenges and promoting opportunities for social empowerment. International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6(4), 631-641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>

Ball, S. J. (2021). The education debate. Policy Press. European Commission. (2019). Education and training monitor 2019: Addressing gender inequalities in education. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

Hollenstein, L., Dresel, M., & Steuer, G. (2019). Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. Social Psychology of Education, 22(4), 1021–1043.

ILGA Portugal. (2023). Dados do Observatório da Discriminação Contra Pessoas LGBTI+ no período de 2020 a 2022.

ILGA Portugal. <https://ilga-portugal.pt/dados-do-observatorio-da-discriminacao-contr-pessoas-lgbti-no-periodo-de-2020-a-2022> ILGA World. (2024). Sustainable Development Goals and LGBTI people's human rights: SDG 4: Quality Education. <https://ilga.org/news/sdg4-quality-education-episode-4-sustainable-development-goals-lgbti-series>

Muntoni, F., Retelsdorf, J., & Lohbeck, A. (2020). The role of teacher expectations in students' mathematics achievement: A multilevel analysis. Learning and Individual Differences, 80, 101896. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101896>

The New Teacher Project. (2024). The Impacts of Teacher Expectations on Student Outcomes. <https://tntp.org/publication/the-impacts-of-teacher-expectations-on-student-outcomes>

Koster, D., & Litoseeliti, L. (2021). Multidimensional perspectives on gender in Dutch language education: Textbooks and teacher talk. Linguistics and Education. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953>

UNESCO. (2023). Promoting gender equity in and through education. International Bureau of Education. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/promoting-gender-equity-and-through-education>

World Bank. (2024). Gender strategy 2024-2030: Accelerating gender equality to end poverty on a livable planet. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/gender/brief/gender-strategy-update-2024-30-accelerating-equality-and-empowerment-for-all>

World Bank. (2024). Women, business and the law. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/853a55af-f1ba-4979-949c-61979af2fbb9>

Referências ao conceito-chave 3: A importância de alcançar o consenso em grupos diversos

Cabreizo, F., Chiclana, F., Al-Hamouz, R., Morfeq, A., Balamash, A., Herrera-Viedma, E. (2015) Fuzzy decision making and consensus: challenges, Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, Vol. 29, Iss. 3, pp 1109-1118, DOI: 10.3233/IFS-151719

Dare J., Seiver, H., Andrew, L., Coall, D., Kaerthigesu, S., Sim, M., Boxall K. (2021) Co creating visual representation of safe spaces with mental health services users using photovoice and zoom, Methods in Psycholgt, Volume 5, Doi: <http://doi.org/10.1016/j.metip.2021.200059>

Feng, M., Jing, L., Chao, X., Herrera-Viedma, E. (2024) Social relation-driven consensus reaching in large-scale group decision-making using semi-supervised classification, Information Fusion, Volume 104, April 2024, DOI: <http://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.102160>

Kleczeck, R., Hajdas, M., Wrona, S. (2020) Wicked problems and project-based learning: Value-in-use approach, The International Journal of Management Education, Volume 18, Issue 1, DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100324>

Simon, H. (2020) Bounded rationality in social sciences: today and tomorrow, Mind & Society, Vol

I, pp 25-39



MÓDULO 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O4.1. Compreender as ligações entre as crenças, atitudes e comportamentos de cada um.

RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes.

O4.2. Melhorar a comunicação e as interações com os outros através de uma compreensão mais profunda das suas mentalidades, emoções e necessidades.

RA4.2B: Explicar como diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes mentalidades e valores para explicar as diferenças humanas em atitudes e reações.

O4.3. Melhorar a comunicação e as interligações utilizando competências de comunicação interpessoal eficientes.

RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações saudáveis, de confiança e fortes.

Conceitos-chave

Bem-vindo ao módulo Compreender a nós mesmos e aos outros, um componente essencial do Nível B do *Manual de Formação de Professores* (TTM), concebido para aprofundar a capacidade dos formandos de analisar as diferenças humanas, as influências culturais e as estratégias de comunicação para relações sustentáveis.

Este módulo oferece uma exploração estruturada de três conceitos essenciais: compreender-se a si mesmo, compreender os outros e conectar-se com os outros. Estes elementos servem como base para a inteligência emocional, a competência intercultural e a comunicação eficaz, permitindo que os formandos naveguem por diversas interações com autenticidade e respeito.

Em consonância com o Resultado de Aprendizagem 4.1B, compreender-se a si mesmo envolve uma análise crítica das relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos. Os formandos analisarão como os processos cognitivos, a identidade social e o condicionamento cultural moldam as diferenças individuais em atitudes e reações. Ao integrar *insights* da Teoria Cognitiva



(Beck, 1996), da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) e da Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979), os formandos obterão uma compreensão mais profunda de como a autopercepção e a regulação emocional influenciam as suas interações com os outros.

Guiado pelo Resultado de Aprendizagem 4.2B, compreender os outros enfatiza como os contextos sociais e culturais moldam diferentes mentalidades e valores. Os formandos explorarão o papel das dimensões culturais (Hofstede, 1980, 2011), dos sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) e dos padrões de apego (Bowlby, 1969) na formação das relações interpessoais e dos estilos de comunicação. Este conhecimento dotará os educadores da competência cultural necessária para promover interações inclusivas, adaptativas e respeitosas em diversos contextos sociais e educativos.

Refletindo o Resultado de Aprendizagem 4.3B, conectar-se com os outros destaca a importância de estratégias de comunicação eficazes baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia. Por meio de exercícios interativos e estudos de caso, os formandos desenvolverão habilidades em comunicação não violenta, validação emocional e construção de confiança. Essas técnicas capacitam os educadores na criação de relações fortes, solidárias e sustentáveis nas suas vidas profissionais e pessoais.

Este módulo oferece uma abordagem abrangente e aplicada à autoconsciência, compreensão cultural e conexão interpessoal, garantindo que os formandos possam desenvolver práticas de ensino reflexivas, fortalecer as suas competências relacionais e promover espaços educativos benévolos e inclusivos. Através de discussões interativas, estudos de caso e atividades de autorreflexão, os formandos adquirirão estratégias práticas para melhorar o seu crescimento pessoal, resiliência profissional e capacidade de construir conexões fortes e significativas em diversos contextos sociais.

1. Compreender-se a si mesmo

A compreensão de si mesmo é apresentada como o conceito fundamental no Módulo 4, em consonância com o Resultado de Aprendizagem 4.1B: «Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes». Este conceito é explorado através de uma abordagem integrada, combinando perspetivas cognitivas, emocionais, motivacionais e sociais para explicar por que razão os indivíduos percebem e respondem às situações de forma diferente.

Compreender-se a si mesmo e o comportamento humano requer uma abordagem integrada que examine as interligações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos. Os indivíduos diferem nas suas atitudes e reações devido a uma combinação de influências cognitivas, emocionais,



motivacionais e sociais. As teorias psicológicas fornecem explicações distintas para essas diferenças, cada uma contribuindo com uma perspectiva única sobre como as pessoas se percebem, regulam as emoções e interagem com os outros.

A Teoria Cognitiva (Beck, 1996) sugere que as crenças centrais, intermediárias e automáticas moldam as percepções, respostas emocionais e comportamentos, explicando as diferenças individuais nas reações a situações semelhantes. No entanto, o comportamento humano também é influenciado pela identidade social, processos inconscientes e fatores culturais.

A Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979) enfatiza o papel da pertença a grupos na formação de crenças e comportamentos, enquanto as abordagens humanísticas e psicodinâmicas argumentam que os impulsos inconscientes e as necessidades intrínsecas, particularmente aqueles relacionados ao crescimento pessoal, à auto-realização e à segurança emocional, influenciam a forma como os indivíduos interpretam as experiências e respondem aos desafios (Deci & Ryan, 2000; Freud, 1915).

A Teoria das Dimensões Culturais (Hofstede, 1980) expande ainda mais essa perspectiva, explicando como as estruturas sociais moldam a expressão emocional, os sistemas de crenças e as expectativas comportamentais.

Ao integrar essas múltiplas perspectivas, obtemos uma compreensão holística de como a cognição interna, a regulação emocional, as interações sociais e o condicionamento cultural moldam coletivamente a autopercepção e o comportamento.

A Teoria Cognitiva, particularmente o Modelo Cognitivo de Beck, fornece uma estrutura para compreender as diferenças individuais nas emoções, comportamentos e atitudes, analisando como as crenças centrais, intermediárias e automáticas moldam as reações humanas (Beck, 1996; Beck & Haigh, 2014). Esta perspectiva enfatiza que as distorções cognitivas e os esquemas desempenham um papel fundamental nas experiências emocionais e nas respostas comportamentais.

Um dos pontos fortes da Teoria Cognitiva é a sua capacidade de explicar por que os indivíduos interpretam experiências idênticas de maneiras diferentes. Por exemplo, uma pessoa com uma crença central negativa sobre a autoestima pode ver o fracasso como uma confirmação da sua inadequação pessoal, enquanto outra com um sistema de crenças orientado para o crescimento pode interpretar o mesmo evento como uma oportunidade de aprendizagem. Isso destaca como os processos cognitivos automáticos moldam a autopercepção e influenciam as estratégias de regulação emocional.

No entanto, embora a Teoria Cognitiva tenha sido amplamente apoiada pela sua base empírica na modificação de crenças disfuncionais (Knapp, Kieling, & Beck, 2015), ela tem sido criticada por simplificar excessivamente a complexidade das emoções humanas e dos processos

inconscientes (Romanowska & Dobroczynski, 2021). Os estudiosos argumentam que a Teoria Cognitiva subestima o papel dos impulsos emocionais implícitos e dos conflitos motivacionais, que são centrais para as perspectivas psicanalíticas e humanísticas sobre o desenvolvimento da personalidade (Beck & Clark, 1997). Além disso, a hipótese do continuum na terapia cognitiva, que sugere que os indivíduos podem tornar-se conscientes dos seus esquemas inconscientes por meio de intervenções estruturadas, continua a ser objeto de debate, pois estudos em cognição implícita indicam que alguns processos automáticos permanecem inacessíveis à introspecção direta (Loftus & Klinger, 1992).

Apesar destas críticas, a terapia cognitiva continua a ser dominante nas intervenções psicológicas, particularmente devido à sua metodologia estruturada para modificar padrões de pensamento inadequados (Beck, 1996; Pilgrim, 2011).

Enquanto a Teoria Cognitiva se concentra na cognição individual, a Teoria da Identidade Social explica como a dinâmica de grupo e as influências externas moldam a autopercepção e as interações interpessoais. De acordo com a Teoria Integrativa do Conflito Intergrupal de Tajfel e Turner, as pessoas derivam uma parte significativa do seu autoconceito da pertença a grupos, como origem cultural, nacionalidade ou afiliações profissionais. Essas identidades de grupo moldam experiências emocionais, processos de tomada de decisão e tendências comportamentais.

Um aspeto fundamental da Teoria da Identidade Social é a sua explicação do favoritismo dentro do grupo e do preconceito fora do grupo, que surgem da tendência humana para categorizar as pessoas. Essas categorizações influenciam atitudes e comportamentos, levando a processos de comparação social que afetam a autoestima, a resiliência emocional e a confiança pessoal. Por exemplo, uma pessoa que se identifica fortemente com uma ideologia política pode perceber as informações de forma seletiva, interpretando o mesmo evento de maneira diferente de alguém fora do seu grupo social. Isto destaca como os sistemas de crenças são moldados por estruturas sociais externas tanto quanto pela cognição individual.

Além disso, a Teoria das Dimensões Culturais de Hofstede (1980) amplia essa compreensão ao demonstrar que a autopercepção e a regulação emocional são condicionadas por normas culturais. Em sociedades individualistas, a identidade pessoal está frequentemente enraizada em crenças pessoais, autonomia e autoexpressão, enquanto que em culturas coletivistas, a identidade é mais fortemente influenciada pela harmonia social, interdependência e valores comunitários. Isto significa que a forma como os indivíduos interpretam as experiências e regulam as emoções não é apenas um processo cognitivo ou biológico, mas é também profundamente moldada pela educação cultural e pelas expectativas sociais.



Compreender-se a si mesmo requer uma exploração de como as necessidades psicológicas, crenças, emoções e comportamentos interagem para moldar as diferenças individuais nas reações e atitudes.

A Teoria da Autodeterminação (SDT) (Deci & Ryan, 2000) oferece uma perspectiva motivacional sobre a autocompreensão, enfatizando as três necessidades psicológicas fundamentais: competência, autonomia e relacionamento. Quando essas necessidades são satisfeitas, os indivíduos experimentam maior motivação intrínseca, bem-estar emocional e comportamentos adaptativos. Por outro lado, quando essas necessidades são frustradas, os indivíduos podem desenvolver baixa autoestima, desregulação emocional e comportamentos mal adaptados.

Uma contribuição fundamental da Teoria da Autodeterminação é a sua explicação sobre as razões que levam os indivíduos a reagir de maneira diferente às mesmas circunstâncias externas. As diferenças na satisfação das necessidades, na autorregulação e nos ambientes sociais externos influenciam a formação de crenças, o processamento emocional e a seleção de comportamentos. É importante realçar que a SDT argumenta que ambientes que apoiam a autonomia incentivam o crescimento pessoal, enquanto ambientes controladores criam dependência da validação externa, levando à insegurança e ao *stress*.

Uma compreensão abrangente de si mesmo requer a integração das dimensões cognitiva, emocional, social e cultural, uma vez que as diferenças humanas nas reações e atitudes são moldadas pelas interações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos.

Os Sistemas de Processamento Cognitivo-Afetivo (Mischel & Shoda, 1995) explicam como padrões estáveis de pensamentos, necessidades e “gatilhos” emocionais produzem comportamentos específicos ao contexto, destacando a variabilidade situacional na autopercepção.

A Teoria do Apego (Bowlby, 1969) salienta como as experiências de apego precoces moldam a regulação emocional e a dinâmica interpessoal.

As influências culturais também desempenham um papel fundamental, a Teoria das Dimensões Culturais de Hofstede (1980), mostra-nos como as normas sociais moldam os sistemas de crenças individuais, as expressões emocionais e as expectativas comportamentais.

Essas teorias, juntamente com a Teoria Cognitiva (Beck, 1996), a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979) e a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), ilustram coletivamente que a autocompreensão não é apenas um processo cognitivo individual, mas uma interação dinâmica de esquemas internos, regulação emocional, interações sociais e influências culturais. Ao analisar esses fatores interligados, os indivíduos podem desenvolver maior autoconsciência, inteligência emocional e comportamentos adaptativos.

Compreender-se efetivamente, portanto, requer uma abordagem holística que considere, tanto os mecanismos psicológicos internos, quanto as influências ambientais externas, permitindo o crescimento pessoal e uma maior resiliência emocional em diversos contextos.

2. Compreender os outros

Compreender os outros é apresentado como um conceito central no Módulo 4. Este conceito é analisado através de perspectivas teóricas e aplicadas, destacando o papel do condicionamento cultural, da identidade de grupo e das normas sociais na formação das relações interpessoais.

Compreender os outros é um processo complexo influenciado por fatores psicológicos, sociais e culturais que moldam o comportamento humano, a identidade e as interações. As pessoas não existem isoladamente, estando inseridas em estruturas sociais, normas culturais e relações interpessoais, que contribuem para as suas visões de mundo, valores e respostas emocionais. A capacidade de compreender os outros requer uma consciência de como a identidade social, a dinâmica de grupo e as influências ambientais moldam as percepções e os comportamentos.

Teorias psicológicas, como a Teoria das Dimensões Culturais de Hofstede (1980, 2011), explicam como os valores culturais influenciam as relações interpessoais. Da mesma forma, a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1979) destaca o papel da família, da educação, da cultura e das estruturas sociais na formação de como os indivíduos se relacionam com os outros. Essas perspectivas teóricas demonstram que compreender os outros não se resume apenas a reconhecer as diferenças pessoais, mas também a apreciar contextos socioculturais e psicológicos mais amplos.

Num mundo cada vez mais globalizado, onde os encontros interculturais e as identidades sociais diversas são mais proeminentes do que nunca, promover a empatia, a adaptabilidade e a competência cultural é essencial para uma comunicação significativa e eficaz. Reconhecer essas influências permite que os indivíduos desenvolvam interações sociais de forma mais eficaz, reduzam mal-entendidos e construam relações inclusivas e cooperativas, tanto em contextos pessoais como profissionais.

A investigação de Geert Hofstede (1980, 2011) sobre dimensões culturais fornece uma estrutura fundamental para compreender como as origens culturais influenciam o comportamento humano, as mentalidades e as interações. O seu modelo, identifica seis dimensões-chave da variabilidade cultural e explica como as sociedades diferem em termos de estruturas de poder, tolerância ao risco, individualismo versus coletivismo, papéis de gênero, orientação temporal e indulgência versus restrição. Ao aplicar este modelo, podemos compreender melhor como indivíduos de diferentes origens culturais desenvolvem valores, estilos de comunicação e expectativas distintos nas interações sociais,



Uma das ideias mais importantes do trabalho de Hofstede é o papel do individualismo versus coletivismo na formação das relações sociais e da compreensão interpessoal. Em culturas individualistas (por exemplo, EUA, Canadá e Europa Ocidental), as pessoas priorizam a autonomia pessoal, a autoexpressão e a tomada de decisões independente. Em contrapartida, as culturas coletivistas (por exemplo, China, Japão e América Latina) enfatizam a harmonia do grupo, a lealdade e a responsabilidade partilhada, o que significa que os indivíduos definem as suas identidades através das suas afiliações familiares, comunitárias ou nacionais. Estas distinções culturais têm um impacto significativo na forma como as pessoas percebem os outros, resolvem conflitos e constroem relações. Por exemplo, um indivíduo de uma sociedade coletivista pode evitar o confronto direto para manter a harmonia social, enquanto que alguém de uma cultura individualista pode ver um debate aberto como um sinal de honestidade e força.

Outra dimensão, a distância de poder, destaca as diferenças culturais nas relações hierárquicas e na aceitação da autoridade. Em culturas com alta distância de poder (por exemplo, Rússia, México, Índia), os indivíduos aceitam hierarquias sociais claras e o respeito pela autoridade está profundamente enraizado. Em contrapartida, culturas com baixa distância de poder (por exemplo, Suécia, Dinamarca, Países Baixos) enfatizam o igualitarismo, o diálogo aberto e a tomada de decisões descentralizada. Isto afeta a forma como os indivíduos comunicam nos diferentes contextos culturais, particularmente na educação, nas interações no local de trabalho e nas dinâmicas familiares.

A aversão à incerteza também desempenha um papel significativo na forma como as pessoas interagem e compreendem os outros. Em culturas com elevada aversão à incerteza (por exemplo, Grécia, Portugal, Japão), os indivíduos preferem ambientes estruturados, regras rígidas e previsibilidade, enquanto em culturas com baixa aversão à incerteza (por exemplo, Reino Unido, Singapura, EUA), as pessoas sentem-se mais confortáveis com ambiguidade, regras flexíveis e inovação. Essas tendências influenciam a forma como as pessoas interpretam novas ideias, aceitam pontos de vista diferentes e respondem às mudanças, o que é essencial nas interações interculturais.

Além disso, a dimensão masculinidade versus feminilidade de Hofstede revela diferenças nos valores sociais relacionados à competição, expressão emocional e relacionamentos. Em culturas masculinas (por exemplo, Japão, EUA), os valores sociais enfatizam a realização, a ambição e a assertividade, enquanto em culturas femininas (por exemplo, Suécia, Noruega), a empatia, a qualidade de vida e a cooperação são mais importantes. Esses valores influenciam a forma como os indivíduos se envolvem em relações, priorizam o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e percebem os papéis de género na sociedade.



O modelo de Hofstede demonstra que compreender os outros requer reconhecer e respeitar as diferenças culturais, em vez de assumir que a própria perspectiva é universal. Ao reconhecer como os contextos culturais moldam crenças, valores e estilos de comunicação, os indivíduos podem navegar pelas interações interculturais de forma mais eficaz, promover a compreensão mútua e reduzir mal-entendidos em ambientes diversificados. Assim, aplicar os *insights* de Hofstede melhora a competência interpessoal, a consciência global e a empatia num mundo cada vez mais interconectado. Compreender os outros requer reconhecer as formas complexas pelas quais os indivíduos são moldados pelos seus contextos sociais, culturais e ambientais.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner fornece uma estrutura abrangente para analisar essas influências, demonstrando como as atitudes, comportamentos e interações das pessoas são condicionados por múltiplos sistemas interligados. O microsistema, que inclui relações diretas como família, colegas e educadores, desempenha um papel crítico na formação da visão do mundo e das capacidades interpessoais de uma pessoa. Uma criança criada num ambiente familiar acolhedor e comunicativo tem mais probabilidades de desenvolver padrões de apego seguros e comportamentos sociais empáticos, enquanto uma criança criada num lar conflituoso pode ter dificuldades com a confiança e a regulação emocional (Berk, 2020).

Além dessas interações diretas, o ecossistema influencia o comportamento humano por meio de estruturas sociais indiretas, como ambientes de trabalho dos pais, políticas locais e representações dos média. O macrosistema abrange valores culturais mais amplos e ideologias sociais que moldam as atitudes humanas, incluindo crenças sobre individualismo versus coletivismo, normas de género e mobilidade social. O cronossistema introduz o elemento tempo, demonstrando como as transições da vida e os eventos históricos influenciam as percepções sociais e as relações interpessoais.

Ao aplicar o modelo ecológico de Bronfenbrenner para compreender os outros, torna-se claro que o comportamento humano não é apenas um produto de escolhas pessoais ou traços inatos, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais e ambientais. Reconhecer essas múltiplas camadas de influência promove uma maior empatia, permitindo conexões interpessoais mais significativas e compreensão intercultural. Seja na educação, nas interações no local de trabalho ou na comunicação global, reconhecer o papel dos sistemas sociais na formação da visão de mundo das pessoas aumenta a coesão social e as habilidades de comunicação adaptativa. Essa perspectiva ressalta a importância de criar ambientes inclusivos e de apoio que levem em consideração as diversas origens e experiências que moldam as atitudes e interações humanas.



3. Compreender a conexão com os outros

Relações sociais saudáveis, confiáveis e fortes baseiam-se na comunicação eficaz, caracterizada pelo respeito mútuo, autenticidade, aceitação incondicional, escuta ativa e empatia.

Os laços entre as pessoas são fortalecidos quando os indivíduos se sentem valorizados, compreendidos, aceitos e incluídos.

O respeito mútuo consiste em reconhecer e respeitar os pensamentos, opiniões e atitudes dos outros, mesmo que sejam diferentes dos nossos. Cria espaço para a livre expressão e o diálogo construtivo, sem confrontos, atitudes humilhantes ou desdenhosas, linguagem ou julgamentos morais. Especialmente em contextos multiculturais, a comunicação respeitosa permite a autonomia e a contribuição justa de cada pessoa para a conversa, incentiva a cooperação, reduz conflitos e aumenta a satisfação.

A autenticidade refere-se à sinceridade, honestidade, abertura e franqueza na comunicação, sem fingimentos ou segundas intenções, promovendo conexões mais profundas e de confiança entre as pessoas (Rogers, 1957).

A aceitação incondicional, um conceito intimamente relacionado com a consideração positiva incondicional, implica aceitar os outros como eles são, sem os rejeitar, tentar mudá-los ou julgá-los, independentemente das suas falhas ou comportamentos (Rogers, 1957). As pessoas sentem-se livres para expressar os seus pensamentos, emoções e experiências sem medo de julgamento ou crítica, o que aprofunda a ligação emocional (Cupach, & Canary, 1997).

A escuta ativa, um componente crucial da comunicação eficaz, envolve concentração total, decodificação profunda de mensagens verbais e não verbais, revisão sistemática por meio de paráfrases, resumos e perguntas esclarecedoras, além do registo preciso e de memorização do que a outra pessoa diz. Essa habilidade capacita os indivíduos a formular respostas informadas, significativas e relevantes, melhorando assim a qualidade das suas interações (Bodie et al., 2015).

A escuta ativa pode reduzir mal-entendidos, prevenir ou resolver conflitos e, assim, construir relações interpessoais mais fortes (Flynn, Collins, & Zlatev, 2023; Bodie et al., 2012).

A escuta ativa também implica refletir sobre o que foi dito, não julgar, não ser impulsivo e não ter reações precipitadas.



Por fim, a empatia, a capacidade de perceber e compreender as situações da perspectiva do outro, tentando realmente experimentar a sua interpretação, atitudes, emoções e reações particulares, é essencial para uma comunicação eficaz.

A empatia pode aumentar a inteligência emocional e promover a compreensão mútua e a intimidade emocional.

Um ciclo empático completo envolve reconhecer e validar as perspetivas, sentimentos e experiências de outra pessoa numa determinada situação e fornecer apoio emocional.

Em conclusão, as estratégias de comunicação eficazes constroem relações mais saudáveis, fortes e confiáveis, pois utilizam uma estrutura humanista de conexão (respeito, autenticidade, aceitação incondicional, escuta ativa e empatia). O uso consistente de estratégias de comunicação eficazes desenvolve relações sustentáveis, duradouras e significativas.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Compreender-se a si mesmo

- Beck, A. T. (1996). *Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology*. Guilford Press.
- Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00087-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00087-1)
- Beck, A. T., & Haigh, E. A. P. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Knapp, P., & Beck, A. T. (2019). Standard and innovative strategies in cognitive behavior therapy. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32074-7>



- Knapp, P., Kieling, C., & Beck, A. T. (2015). What do psychotherapists do? A systematic review and meta-regression of surveys. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(6), 377-378. <https://doi.org/10.1159/000438642>
- Loftus, E. F., & Klinger, M. R. (1992). Is the unconscious smart or dumb? *American Psychologist*, 47(6), 761-765. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.761>
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Pilgrim, D. (2011). The hegemony of cognitive-behavior therapy in modern mental health care. *Health Sociology Review*, 20(2), 120-132. <https://doi.org/10.5172/ hesr.2011.20.2.120>
- Romanowska, M., & Dobroczynski, B. (2021). Unconscious processes in the contemporary cognitive therapy of Aaron T. Beck. *Psychoterapia*, 3(198), 5-15.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole. 210
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Referências ao conceito-chave 2: Compreender os outros

- Berk, L. E. (2020). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/23070919.1014>

Referências ao conceito-chave 3: Conectar-se com os outros

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34, 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill based training for teachers and students. *NASP Communiqué*, 35(7), 1-4.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 293-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000205>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.001>
- Swan, K., Chen, C.-C., & Bockmier-Sommers, D. K. (2020). Relationships between Carl Rogers' person-centered education and the community of inquiry framework: A preliminary exploration. *Online Learning*, 24(3), 4-18. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2279>



MÓDULO 5B: Diálogo

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O5.1. Melhorar as competências de diálogo empático.

RA5.1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno.

O5.2. Melhorar as competências de resolução de problemas e conflitos.

RA5.2B. Demonstrar competências de diálogo, apesar de atritos ou conflitos, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais.

O5.3. Melhorar as competências de cooperação.

RA5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões, a fim de preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar em conjunto.

Conceitos-chave

1. Competências de diálogo empático

O nível B baseia-se nas competências de escuta ativa e empática (RA5.1A) e de expressão honesta (RA5.1C). O foco do nível B está no uso da paráfrase e no equilíbrio entre o tempo de fala e de escuta entre os diferentes parceiros, a fim de contribuir para um diálogo conectivo.

Aprender utilizando a paráfrase e equilibrando o tempo de fala e escuta

O papel dos processos interpessoais e comunicacionais na aprendizagem é cada vez mais reconhecido como essencial, particularmente na formação e desenvolvimento de professores. Estudos destacam a importância da competência social e emocional (CES) dos professores no estabelecimento de relações de apoio com os alunos e na gestão eficaz da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009; Sun et al., 2023). Sun et al. (2023) observam que a aprendizagem é uma atividade inerentemente social, entrelaçada com trocas interpessoais que moldam a compreensão. A CES não se refere apenas à gestão do comportamento dos alunos, mas também ao cultivo de um ambiente em que tanto o professor como o aluno se envolvam em trocas emocionais e cognitivas produtivas que melhorem a aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009). Ressalta daqui a necessidade dos professores



desenvolverem competências específicas de diálogo, tais como parafrasear e equilibrar o tempo de fala e de escuta, para promover uma dinâmica empática e solidária na sala de aula.

O ensino dialógico fornece uma estrutura pedagógica que promove interações mais colaborativas na sala de aula (García-Carrión et al., 2020). Este, vai além dos formatos tradicionais de perguntas e respostas conduzidos pelo professor, favorecendo o diálogo que incentiva o pensamento crítico e a compreensão mútua (ibid.). Esse diálogo exige que os professores usem a paráfrase para reconhecer e desenvolver as contribuições dos alunos, criando um ambiente de sala de aula que estimula a participação ativa. García-Carrión et al. (2020) enfatizam que o ensino dialógico não apenas incentiva os alunos a questionar e explorar ideias, mas também altera a dinâmica de poder da sala de aula, promovendo relações que respeitam a soberania dos alunos na aprendizagem. Essa mudança exige que os educadores distribuam o tempo de fala e escuta de forma equitativa, permitindo que os alunos articulem suas ideias plenamente e, por sua vez, se vejam como colaboradores valiosos no processo de aprendizagem.

Ensino empático

A empatia é um componente fundamental do diálogo eficaz, especialmente em contextos interculturais onde diversas origens e hierarquias sociais influenciam a comunicação (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Nesses diálogos, equilibrar a fala e a escuta é essencial para dar a todos os formandos oportunidades iguais de se expressarem.

Lähdesmäki e Koistinen (2021) destacam a importância de criar um «*espaço seguro*» para encontros empáticos entre indivíduos de várias origens, uma prática apoiada pela UNESCO e pela UE desde a década de 1990. Esses espaços dependem da capacidade dos formandos de se envolverem em diálogos respeitosos que reconheçam as diferenças, tornando a paráfrase uma ferramenta vital para lidar com os desequilíbrios de poder (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Isso está em consonância com o conceito mais amplo de diálogo intercultural, que promove a empatia e a compreensão em ambientes educativos multiculturais.

A empatia no ensino não é apenas um conceito abstrato, mas uma competência que pode influenciar significativamente a dinâmica da sala de aula e os resultados dos alunos (Aldrup et al., 2022). Os autores argumentam que professores empáticos incentivam interações de apoio e fortalecem a relação professor-aluno. No entanto, a eficácia da empatia no ensino depende do conhecimento dos professores sobre como demonstrar comportamento empático de forma adequada em diversas situações de sala de aula. O estudo sugere que o impacto da empatia pode variar devido a fatores como as atitudes dos professores em relação a turmas específicas ou alunos individuais e pode ser especialmente benéfico para alunos de origens desfavorecidas (Aldrup et al., 2022). Portanto, a empatia no ensino requer não



apenas a compreensão dos sentimentos e perspectivas dos alunos, mas também competências que permitam aos professores responder de forma a melhorar as interações na sala de aula, tais como parafrasear e equilibrar o tempo de fala e de escuta entre os diferentes formandos para promover um diálogo significativo.

Práticas: Parafraseando e equilibrando o tempo

A paráfrase desempenha um papel crucial na operacionalização da empatia dentro da sala de aula, demonstrando atenção às perspectivas dos alunos. Sun et al. (2023) descrevem a empatia do professor como a capacidade de compreender e ressoar com os sentimentos dos alunos, um processo que a paráfrase torna visível. Deste modo, os professores podem comunicar aos alunos que os seus pensamentos são valorizados e compreendidos, ajudando a construir um ambiente de sala de aula inclusivo e de apoio. Além disso, a comunicação equilibrada, em que falar e ouvir são distribuídos equitativamente, reforça ainda mais esse envolvimento empático, garantindo que o diálogo continue a ser um processo partilhado, em vez de uma interação unilateral (García-Carrión et al., 2020; Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Assim, ao promover o diálogo empático na sala de aula, os professores fortalecem o envolvimento dos alunos e modelam uma comunicação respeitosa e aberta.

Apesar da importância da empatia no ensino, os seus benefícios não são incondicionais.

Aldrup et al. (2022) observam várias limitações ao papel da empatia na educação, sugerindo que ela deve ser aplicada com sensatez e com sensibilidade específica ao contexto. Por exemplo, os professores podem ser mais empáticos nas aulas que preferem, o que pode introduzir involuntariamente um viés nas suas práticas de ensino. A empatia pode nem sempre ser benéfica se não for acompanhada de respostas comportamentais adequadas, adaptadas ao contexto específico da sala de aula (Aldrup et al., 2022). Portanto, a empatia deve ser considerada uma habilidade que pode ser refinada e aplicada seletivamente, em vez de um ideal imutável. Reconhecer essas nuances é crucial na formação de professores, pois permite que os futuros educadores naveguem pelas complexidades da empatia em sala de aula de maneira eficaz, equipando-os com capacidades para um diálogo equilibrado e compassivo.

Criar um «*espaço seguro*» para o diálogo é fundamental para promover a empatia em ambientes educativos diversos (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Os espaços seguros permitem que os formandos se expressem abertamente, sem medo de serem julgados, promovendo um diálogo inclusivo e não hierárquico (ibid.). Nesses espaços, o uso de paráfrases pelos professores pode ajudar os alunos a sentirem que as suas perspectivas estão a ser ouvidas e respeitadas, promovendo um ambiente propício à compreensão mútua. O conceito de espaço seguro está alinhado com as teorias feministas que defendem diálogos inclusivos, onde indivíduos de várias origens podem participar em trocas iguais e empáticas (ibid.). Os professores podem construir uma cultura de sala de aula inclusiva que valoriza a voz de cada participante, facilitando o diálogo aberto.

Perspetivas das competências de diálogo empático

No contexto da educação sustentável, as competências de comunicação, particularmente o diálogo empático, são reconhecidas como competências essenciais. Voci e Karmasin (2021) argumentam que as ciências da sustentabilidade requerem uma comunicação eficaz para envolver e informar o público, impulsionando assim iniciativas de desenvolvimento sustentável. Da mesma forma, Esteve-Faubel et al. (2020) apontam que os futuros professores precisam desenvolver competências de comunicação audiovisual alinhadas com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* para promover o bem-estar e as competências dos alunos. Estes estudos enfatizam a conexão entre comunicação e sustentabilidade educacional, sugerindo que a integração de competências de diálogo empático nos currículos de formação de professores poderia promover objetivos educacionais e sociais mais amplos.

Estratégias pedagógicas como o *design thinking* aprimoram ainda mais o desenvolvimento de capacidades empáticas dos educadores. Díaz-Pareja et al. (2021) relatam que as metodologias ativas e participativas, como o Design Thinking, estimulam a criatividade, a motivação e as habilidades de comunicação dos alunos, que são vitais para os futuros educadores. Essa abordagem metodológica forma professores que não são apenas comunicadores eficazes, mas também profissionais empáticos, capazes de envolver alunos de diversas origens. Ao combinar competências de diálogo empático, principalmente parafraseando e equilibrando o tempo de fala e escuta, com métodos de aprendizagem ativa, os programas de formação de professores podem preparar melhor os educadores para cultivar salas de aula inclusivas e comunicativas que atendam aos objetivos educacionais e sociais contemporâneos.

2. Competências de resolução de problemas e conflitos

No grau B, ficamos ainda mais habilidosos em permanecer em conexão consigo mesmos, mesmo quando há tensão ou um potencial conflito à espreita. A habilidade de ouvir com empatia a mim mesmo (autoempatia) e, assim, prestar atenção ao que um sentimento difícil está me dizendo sobre o que (qual necessidade) é importante para mim naquele momento, proporciona clareza e me permite indicar isso (se eu quiser). A conexão consigo mesmo, por sua vez, torna-me mais disposto a ouvir e perceber o que é importante para a outra pessoa.

Praticamos indicar os nossos limites, respeitando os dos outros. Em particular, refletimos sobre o uso da nossa voz e como ela pode ou não contribuir para gerar conexão e/ou clareza. Também exploramos o nosso papel como professores, analisando como podemos ser modelos e autoridades, e fazer parte de um grupo de turma e equipa em que nos sentimos em casa e confortáveis.



O foco desta aula é contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais, exercitando habilidades de autoconexão, escuta e fala.

Embora a empatia seja frequentemente definida como a capacidade de compreender os sentimentos dos outros (por exemplo, Barkham, 1988), o TASC introduziu o termo «autoempatia», que tem origem no discurso dos profissionais. Este conceito pode ser útil, pois articula os aspetos relacionais da empatia a partir de várias perspetivas. Portanto, a definição científica de empatia alinha-se, em certa medida, com a ideia da TASC, uma vez que a compreensão da empatia na prática social é informada pela investigação científica. Além disso, a abordagem metodológica da TASC está enquadrada neste contexto.

O que pode ser a autoempatia?

Como elemento fundamental da inteligência emocional, a autoempatia desempenha um papel crucial na promoção da comunicação eficaz e no fomento de comportamentos pró-sociais. Definida como a capacidade de se relacionar empaticamente com as próprias experiências, a autoempatia envolve reconhecer e aceitar os próprios pensamentos, emoções e ações sem julgamento, facilitando assim uma compreensão mais profunda de si mesmo. Turan et al. (2022) destacam a forte associação entre a autoempatia e conceitos como empatia, consciência, autocontrolo, gentileza e autoeficácia, que contribuem significativamente para comportamentos como o espírito desportivo. Essa empatia intrínseca ajuda os indivíduos a manter a estabilidade emocional, apoiando a sua capacidade de se relacionar com os outros de maneira atenciosa e gentil.

Em contextos educacionais, a autoempatia tem particular relevância para os professores, que podem modelar essa forma de autoconsciência para os alunos. Como observa Bolat (2023), quando os professores se envolvem em exercícios de autoafirmação que afirmam valores de empatia, justiça e honestidade, eles aumentam a sua capacidade em se conectar com os outros de maneira solidária e sensível, o que é essencial para uma liderança eficaz na sala de aula. Além disso, Özdemir e Babadoğan (2023) salientam a autoconsciência como uma competência socioemocional fundamental, crítica para os candidatos a professores que desejam melhorar as interações e a comunicação em sala de aula. Assim, a autoempatia serve como um precursor essencial para a capacidade dos professores em demonstrar empatia pelos alunos, estabelecer confiança mútua e criar um ambiente emocionalmente solidário, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Além disso, a autoempatia promove a inteligência moral, que ajuda a tomar decisões éticas que priorizam as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que equilibra o bem-estar emocional. Esta forma de empatia é fundamental para manter relações positivas, pois permite que os indivíduos abordem

interações desafiadoras sem emoções reativas. De acordo com Koroğlu et al. (2023), os níveis de autoconfiança e empatia podem variar com base em variáveis como género, contexto social e formação académica, indicando que a autoempatia também requer adaptabilidade às dinâmicas específicas do contexto. Ao reconhecer e validar as suas próprias experiências, os professores cultivam resiliência e abertura, essenciais para uma gestão eficaz da sala de aula e interação com populações estudantis diversas. Além disso, a autoempatia permite que os professores enfrentem as suas próprias limitações ou preconceitos, levando a um tratamento mais equitativo dos alunos e a uma atmosfera inclusiva. Esta prática de autorreflexão não só melhora a autorregulação emocional dos educadores, como também contribui para um ambiente de aprendizagem solidário, onde os alunos se sentem vistos, compreendidos e respeitados.

Competências de resolução de conflitos: autoempatia dialógica

A autoempatia dialógica é uma abordagem dinâmica para se compreender a si mesmo, que apoia capacidades eficazes de resolução de conflitos, promovendo clareza, tomada de perspetiva e regulação emocional. Ceballos-Vacas e Rodríguez-Ruiz (2023) sugerem que os conflitos são inevitáveis e podem ser construtivos nas interações sociais, proporcionando oportunidades de crescimento, empatia e tomada de perspetiva. No entanto, para lidar com essas situações de forma eficaz, os indivíduos precisam de se envolver na autorreflexão, reconhecendo as suas emoções e respostas durante os conflitos. Este ponto de vista é crucial em ambientes educacionais, onde os conflitos podem perturbar a coesão da sala de aula, mas também apresentam oportunidades para promover relações mais fortes por meio da compreensão mútua. De acordo com Hakvoort et al. (2019), os conflitos na sala de aula muitas vezes levantam preocupações sobre autoridade e ordem, levando os professores a usar estratégias reativas que podem impedir o diálogo construtivo. Por outro lado, uma abordagem empática e dialógica para a resolução de conflitos permite que os professores enfrentem os conflitos com uma atitude aberta e reflexiva, reformulando o conflito como uma oportunidade de conexão e aprendizagem.

A autoempatia dialógica exige que os professores equilibrem as suas respostas emocionais com a compreensão das perspetivas dos alunos, promovendo um ambiente de sala de aula respeitoso e inclusivo. Um estudo realizado por Xu et al. (2023) descobriu que a resolução colaborativa de problemas e o treino de pensamento crítico para professores aumentam a sua capacidade de se envolverem de forma construtiva com os alunos. Esta descoberta destaca a importância das estratégias baseadas na empatia para lidar com conflitos, uma vez que os professores que praticam a autoempatia podem ser vistos como melhor equipados para adotar abordagens equilibradas e colaborativas aos desafios da sala de aula. Koroğlu et al. (2023) apoiam esta visão, mostrando que os níveis de empatia variam com base nos fatores sociais e situacionais e assim. Isto pode levar à sugestão de que os professores devem adaptar as suas práticas de empatia. Através do diálogo



, os professores podem abordar os conflitos não como ameaças, mas como situações complexas que exigem compaixão, flexibilidade e habilidades de comunicação eficazes. Ao reconhecer as suas emoções e respostas nessas situações, os educadores podem modelar as capacidades de resolução de conflitos, demonstrando aos alunos como lidar com eles com empatia e autoconsciência, ao mesmo tempo que refletem sobre as circunstâncias individuais de aprendizagem.

Uma abordagem construtiva à resolução de conflitos encara os conflitos como uma parte normal da vida social que pode fortalecer as relações e o respeito mútuo quando tratados com empatia. Ceballos-Vacas e Rodríguez-Ruiz (2023) identificam competências essenciais para uma gestão eficaz de conflitos, tais como distinguir entre conflito e agressão, compreender a dinâmica emocional do conflito e utilizar estratégias para reduzir a tensão e promover a empatia. Estas competências estão em consonância com uma abordagem dialógica à autoempatia, em que os professores se envolvem na autorreflexão e na comunicação empática para atenuar as tensões. Em vez de impor autoridade ou controlo, os professores podem criar um espaço dialógico onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, incentivando o crescimento social e emocional positivo na sala de aula. Esta perspetiva não só permite que professores e alunos resolvam conflitos juntos de forma eficaz, mas também que construam uma cultura de sala de aula baseada no respeito, na compreensão e na propriedade partilhada e, com isso, na responsabilidade partilhada.

Comunicação sustentável dos professores: autoempatia e capacidades de resolução de conflitos na sala de aula

A comunicação sustentável em ambientes educativos depende da capacidade dos professores em incorporar a autoempatia e as competências de resolução de conflitos nas suas interações diárias. Essa integração promove um ambiente de sala de aula inclusivo e solidário. Langer-Osuna et al. (2020) argumentam que comportamentos fora da tarefa, geralmente vistos como distrações, podem proporcionar oportunidades valiosas para a colaboração e o vínculo social. Ao praticar a autoempatia, os professores podem reconhecer esses comportamentos como expressões das necessidades sociais e emocionais dos alunos, em vez de meras perturbações. Isso cria uma resposta mais solidária e compreensiva aos diversos estilos de envolvimento dos alunos. Esta abordagem está em consonância com as conclusões de Bolat (2023), que indicam que a afirmação de valores autotranscendentes — tais como empatia, justiça e honestidade — pode fomentar as crenças de liderança dos professores e, assim, apoiar o seu compromisso com uma comunicação sustentável e empática. Quando os professores respondem aos comportamentos fora da tarefa dos alunos com empatia e paciência, promovem uma cultura de sala de aula que prioriza a compreensão e a conexão em detrimento da disciplina rígida.

A comunicação sustentável depende da capacidade dos professores em regular as suas emoções, que é aperfeiçoada por meio da autoempatia. De acordo com Özdemir e Babadoğan (2023), comunicação, empatia, autoconsciência e resolução de problemas são competências socioemocionais essenciais para promover relações positivas entre professores e alunos. Esta conclusão enfatiza a importância da autoempatia na manutenção de interações construtivas e solidárias em sala de aula, onde os professores podem gerir efetivamente as suas respostas emocionais a comportamentos desafiantes. Os professores que praticam a autoempatia parecem, então, estar melhor equipados para lidar com conflitos de forma calma e respeitosa, reduzindo a probabilidade de escalada e criando um espaço seguro para os alunos se expressarem abertamente. Este ambiente promove a confiança e o respeito mútuos, permitindo uma colaboração eficaz entre professores e alunos em tarefas académicas e sociais.

O compromisso dos professores com a comunicação sustentável envolve a adoção de estratégias flexíveis e empáticas para gerir conflitos e manter a coesão na sala de aula. Valente e Lourenço (2020) afirmam que o treino de empatia pode melhorar as competências afetivas dos professores, permitindo-lhes abordar e gerir conflitos de forma sustentável. Ao ver os conflitos como oportunidades de aprendizagem e conexão, os professores modelam a resolução construtiva de conflitos para os alunos, demonstrando que a empatia e a autorreflexão são essenciais para uma comunicação sustentável. Xu et al. (2023) sublinham a importância da formação de professores em pensamento crítico e na promoção da resolução colaborativa de problemas. Como mostrado acima, estas competências são cruciais para criar ambientes de aprendizagem favoráveis. Ao integrar estas competências, os professores podem promover uma atmosfera na sala de aula onde os alunos se sintam encorajados a envolver-se em interações sociais positivas.

Por fim, as práticas de comunicação sustentáveis criam um clima escolar positivo, pois os professores que praticam a autoempatia são mais propensos a construir relações colaborativas e respeitosas com os seus alunos. Klimecki (2019) enfatiza o papel da empatia na redução dos conflitos intergrupais, sugerindo que os professores que empatizam com alunos de diversas origens podem compreender melhor as suas perspetivas e experiências únicas. Essa compreensão ajuda os professores a lidar com potenciais fontes de conflito, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sentem bem-vindos. Ao praticar a autoempatia e a resolução de conflitos baseada na empatia, os professores exemplificam os valores da tolerância e da inclusão, cultivando uma cultura escolar que promove relações interpessoais positivas e coesão social.

Através da comunicação sustentável, os educadores melhoram a dinâmica da sala de aula e contribuem



para uma cultura educacional mais ampla que prioriza a empatia, a conexão e a compreensão mútua.

3. Competências de cooperação

No nível B, o foco está no desenvolvimento do uso da “linguagem das necessidades”. Realizada-se uma formação aprofundada sobre a capacidade de ouvir as necessidades subjacentes às propostas feitas por outras pessoas, bem como indica-se quais as necessidades que tentamos realizar com as propostas que fazemos. Deste modo, reconhecemos o que é importante para cada um de nós e, a partir daí, procuramos uma abordagem que funcione para todos, estabelecendo as bases para uma colaboração construtiva.

Esta classificação refere-se à abordagem da TASC à *Comunicação Sustentável*, destacando um estilo que valoriza a linguagem que reflete as necessidades tanto dos alunos como dos educadores. Um estudo exaustivo das plataformas disponíveis não revelou nenhuma investigação sobre este tema. Portanto, esta secção utiliza os resultados de vários estudos científicos relacionados com o conceito aqui discutido de «*linguagem das necessidades*», tal como percebido pelos profissionais, e visa contextualizar esta competência de cooperação num panorama de investigação mais amplo.

Uma linguagem sensível às necessidades dos alunos

Em ambientes educativos, as competências de cooperação são cruciais para promover relações eficazes e de apoio entre professores, alunos e líderes escolares. Um aspeto fundamental dessas competências é o uso de uma linguagem adequada às necessidades dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e comunicar as necessidades por trás das propostas próprias e alheias. A «*linguagem das necessidades*» aumenta a compreensão e o respeito mútuos, essenciais para alcançar a eficácia coletiva e atender às diversas necessidades dos alunos. De acordo com Geesa et al. (2024), a eficácia coletiva é definida como a crença partilhada de um grupo na sua capacidade de alcançar um objetivo comum. Esta crença é fundamental em contextos educativos, onde os conselheiros escolares, diretores e professores devem trabalhar em conjunto para apoiar as diversas necessidades dos alunos. Os autores argumentam que a formação na identificação e articulação de necessidades deve ser integrada nos programas de desenvolvimento profissional para melhorar o apoio interprofissional e a qualidade dos resultados dos alunos.

Identificar e expressar necessidades é vital em ambientes de aprendizagem diferenciados, onde os professores têm de atender às necessidades individuais dos alunos. Fajariyah et al. (2023) salientam que salas de aula diferenciadas são essenciais para acomodar as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, particularmente em ambientes com origens linguísticas diversas. O seu estudo em salas de aula de EFL destaca que as preferências individuais dos alunos – desde tipos de avaliação até configurações de tarefas – exigem que os professores interpretem e respondam a necessidades específicas.

Essas descobertas enfatizam a necessidade dos professores usarem uma “linguagem de necessidades” para adaptar as experiências de aprendizagem, aumentando, em última instância, o envolvimento e o desempenho dos alunos na aprendizagem das línguas. Além disso, Sun et al. (2024) revelam que, durante a transição abrupta para o ensino à distância causada pela COVID-19, houve um declínio na motivação e nas conexões sociais dos alunos, especialmente entre os alunos pertencentes a minorias. Os líderes institucionais e os educadores reconheceram que atender às necessidades psicológicas e académicas era crucial para mitigar esses efeitos, destacando a importância de promover o sentimento de pertença, a resiliência e o bem-estar no ambiente de aprendizagem.

Aspectos sociais e emocionais da sala de aula inclusiva

Uma compreensão profunda das necessidades dos alunos vai além do ambiente académico, abrangendo aspetos sociais e emocionais que são cruciais para promover salas de aula inclusivas e solidárias. Hinchcliff e Newberry (2021) descobriram que os professores muitas vezes interpretam as necessidades dos alunos através de uma lente emocional, usando a consciência emocional para construir conexões com os alunos. Essa perspectiva permite que os professores criem espaços seguros, essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Os autores defendem programas de preparação de professores que enfatizem a formação de habilidades socioemocionais, o que pode incluir a capacidade de articular necessidades de forma clara e empática. Merlin (2021) apoia essa visão, observando que a formação inicial prepara cada vez mais os professores para atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo desafios linguísticos, económicos e necessidades especiais. A formação que inclui a «*linguagem das necessidades*» permite que os professores respondam com flexibilidade e sensibilidade, o que é particularmente vantajoso em salas de aula com alunos de diversas origens.

A aprendizagem cooperativa é outra área em que a «*linguagem das necessidades*» é vital. Larraz et al. (2017) descrevem a cooperação como essencial para lidar com as mudanças sociais contemporâneas, pois proporciona aos alunos competências de trabalho em equipa necessárias nos ambientes educativos e profissionais modernos. A cooperação envolve estratégias específicas, incluindo modelagem, *feedback* e generalização de competências sociais (Mendo-Lázaro et al., 2018). A aplicação da «*linguagem das necessidades*» na aprendizagem cooperativa ajuda a esclarecer e comunicar os objetivos e expectativas do trabalho em grupo, evitando assim problemas como a participação desigual ou o domínio por parte de certos membros. Mendo-Lázaro et al. (2018) enfatizam que, com um apoio explícito à comunicação, as vantagens das atividades cooperativas podem ser reforçadas. Uma comunicação clara sobre as necessidades individuais e coletivas promove a interdependência positiva e garante que todos os membros contribuam significativamente para as tarefas partilhadas, o que é crucial para concretizar os benefícios educativos da aprendizagem cooperativa.



Comunicação sustentável: promover a aprendizagem cooperativa

A estruturação de experiências de aprendizagem cooperativa requer um *design* intencional e orientações claras dos educadores. Johnson e Johnson (2019) enfatizam que a aprendizagem cooperativa é mais eficaz quando os professores atuam como *designers* de processos colaborativos, criando ambientes que envolvem intelectual e emocionalmente os alunos. Consequentemente, ao usar a «*linguagem das necessidades*», os professores podem esclarecer o objetivo por trás das atividades e alinhar as metas do grupo com as necessidades individuais dos alunos para promover o envolvimento ativo. Johnson e Johnson (2019) também descrevem cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, capacidades sociais e processamento em grupo. Cada um desses elementos depende da capacidade dos formandos de comunicar as suas necessidades de forma eficaz. Por exemplo, promover a responsabilidade individual exige que os alunos compreendam os seus papéis e responsabilidades, o que é melhor articulado quando as necessidades e expectativas são comunicadas com clareza (ibid). Essa clareza permite que os alunos conectem as motivações pessoais com os objetivos do grupo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais coeso e orientado para objetivos.

Abordagens mediadas por pares, como tutoria entre pares ou tutoria entre idades diferentes, melhoram a aprendizagem cooperativa, permitindo que os alunos trabalhem juntos para obter melhores resultados académicos. Dunn et al. (2017) apontam que essas atividades proporcionam benefícios académicos moderados para alunos com desafios emocionais e comportamentais. A eficácia destes métodos depende da capacidade dos formandos de expressarem as suas necessidades e compreenderem as dos seus pares. Isto é particularmente importante quando alunos com diferentes capacidades ou idades colaboram, uma vez que as suas diversas necessidades e perspetivas exigem competências de comunicação flexíveis. Ao incorporar a «*linguagem das necessidades*», a tutoria entre pares torna-se mais flexível, permitindo aos formandos partilhar os seus objetivos e desafios de aprendizagem, o que promove um ambiente de apoio e inclusão tanto para os tutores como para os tutorados.

Em resumo, usar a «*linguagem das necessidades*» na educação é essencial para melhorar as competências de cooperação e atender às diversas necessidades dos alunos. Ao promover a eficácia coletiva entre professores e líderes escolares e melhorar os ambientes de aprendizagem diferenciados e cooperativos, a capacidade de reconhecer e expressar necessidades incentiva a inclusão, a igualdade na aprendizagem, a motivação e a colaboração eficaz.



Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Competências de diálogo empático

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Díaz-Pareja, E. M., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, Á. M., & Ortega-Tudela, J. M. (2021). Sustainable Education: Using Social Networks in Education for Change. *Sustainability*, 13(18), 10368. <https://doi.org/10.3390/su131810368>
- Esteve-Faubel, R. P., Oller-Benitez, A., & Aparicio-Flores, M. P. (2020). Perceptions of Future Teachers of Audiovisual Education and Communication. Challenges in Training for a Sustainable Education. *Sustainability*, 12(24), 10296. <https://doi.org/10.3390/su122410296>
- García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lähdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Explorations of Linkages Between Intercultural Dialogue, Art, and Empathy. In F. Maine & M. Vrikk (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding* (pp. 45–58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. (2023). Associations of Empathy with Teacher–Student Interactions: A Potential Ternary Model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Voci, D., & Karmasin, M. (2021). Sustainability and Communication in Higher Education. 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21). Seventh International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12831>



Referências ao conceito-chave 2: Competências de resolução de problemas e conflitos

- Barkham, M. (1988) Empathy in Counselling and Psychotherapy: Present status and future directions, *Counselling Psychology Quarterly*, 1(4), 407-428, DOI: 10.1080/09515078808254226
- Bolat, Ö. (2023). The Impact of Self-affirmation on Teacher Leadership: An Experimental Design. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(4), 868-886. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1337696>
- Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). A bibliometric review of approaches to address conflicts in schools: Exploring the intellectual base. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123-145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>
- Klimecki, O. M. (2019). The Role of Empathy and Compassion in Conflict Resolution. *Emotion Review*, 11(4), 310-325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>
- Köroğlu, M., Çelik, S., & Tanriverdi, F. (2023). The Comparison of Empathy and Self Confidence Levels of Physical Education and Sports School Students. *International Education Studies*, 16(5), 9. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p9>
- Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J., & Chavez, R. (2020). Exploring the role of off-task activity on students' collaborative dynamics. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 514-532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>
- Maeng, J. L., Malone, M., & Cornell, D. (2020). Student threats of violence against teachers: Prevalence and outcomes using a threat assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>
- Murphy, H., Tubritt, J., & Norman, J. O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Özdemir, E., & Babadoğan, M. C. (2023). Teacher Candidates' Training Needs for Social Emotional Competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 95-122.
- Turan, S., Alemdar, U., Comert, E., Ozcan, H., & Osmanoglu, K. (2022). Do Self-Efficacy and Moral Intelligence have a Role in the Formation of Sportsmanship Behavior? *Asian Journal of Education and Training*, 8(4), 131-138. <https://doi.org/10.20448/edu.v8i4.4341>

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

- Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1> Referências ao conceito-chave 3: Competências de cooperação
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2017). A Systematic Review of Peer Mediated Interventions on the Academic Achievement of Students with Emotional/ Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 497-524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Fajariyah, L. A., Retnawati, H., & Madya, S. (2023). Exploring students' diversity in a differentiated classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(2), 205-219.
- Geesa, R. L., Maynard, R., Kuncce, D. D., & Barrow, S. (2024). Exploring school counsellor principal-teacher collective efficacy and school counsellor leadership in schools. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 8(1).
- Hinchcliff, E., & Newberry, M. (2021). Teacher Perceptions of Student Developmental Needs: It's all Emotional. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(9), 55-72. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n9.4>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Manuel Brito (Hrsg.), *Active Learning—Beyond the Future* (S. 59-70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future. *On the Horizon*, 25(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias Gallego, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Merlin, J. (2021). Teacher Training to Meet Diverse Student Needs Before Entering the Classroom: Teacher Preparation in 2017-18. Institute of Education Sciences. A 225 GRADE B Publication of the National Center for Education Statistics at IES. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613695.pdf>
- Sun, S., Tiwari, A., Hopson, R., & Ruedas-Gracia, N. (2024). Looking Backward, Looking Forward: Institutional Responses and Instructional Changes to Address COVID-19 Among A Rural



Midwestern University. International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v9i1.5776> 226

Wattanawongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Cooperative Learning Strategies for Building Relationship Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. Beyond Behavior, 30(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Percurso de aprendizagem virtual

B Síncrono UE

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Desenvolver soluções comunitárias (1 hora)	Neste exercício, os formandos comparam dois países — um com uma forte tradição da defesa dos direitos humanos na educação e um sem. Analisam as diferenças no acesso, equidade e qualidade da educação, analisando a influência dos movimentos de direitos humanos e os fatores que moldam os resultados. Esta atividade promove uma compreensão global da educação através da lente dos direitos humanos.	RA1.3B. Realizar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente as questões contemporâneas de direitos humanos em contextos educacionais.

Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Receita para uma escola inclusiva (1 hora)	Os formandos criam a sua própria «Receita para uma escola inclusiva», listando os principais «ingredientes» e «instruções» para promover a inclusão.	RA2.2B. Tratar todos como igualmente valiosos na comunicação e nas relações profissionais.



Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Discussão virtual e conclusões da atividade «pesquisa de fontes sobre validade e fiabilidade para evitar preconceitos» (1 hora) CD 40 min	Uma discussão colaborativa e reflexiva entre os formandos sobre os conceitos de validade, fiabilidade, preconceitos e perceções do mundo através da lente da fiabilidade das fontes e das crenças pessoais. Este debate visa incentivar o pensamento crítico, a abertura de espírito e a compreensão de diversas perspetivas, terminando com uma síntese coletiva de ideias.	RA3.2B. Persuadir pela equidade e não discriminação na educação e na comunidade, especialmente para pessoas com origens socioeconómicas desafiantes ou que estão expostas à discriminação de género, para evitar maus-tratos. CD 2.1 Interagir por meio de tecnologias digitais (S48, A55) CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59) CD 3.1 Desenvolver conteúdo digital (S124)

Módulo 4B: Compreender a nós mesmos e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Ouvir Empático: Explorar Sentimentos e Necessidades (1 hora)	Os formandos exploram como a escuta ativa os pode ajudar a identificar sentimentos e necessidades subjacentes nas conversas. Através de exercícios práticos, melhoram a sua capacidade de ouvir com empatia.	RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes.

Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Navegando pelos estilos de comunicação cultural (1 hora)	O objetivo do exercício é desenvolver a empatia e melhorar o diálogo, explorando como os valores culturais e pessoais moldam os estilos de comunicação. Os formandos praticam a escuta ativa e respondem com sensibilidade a diferentes perspetivas, evitando suposições. Esta atividade melhora a compreensão e abertura, promovendo interações genuínas e inclusivas.	RA5.1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno.

Pessoal assíncrono

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Redação de resumos de políticas: defendendo a equidade educacional (1 hora)	Neste exercício, os formandos trabalham em equipas para abordar um cenário fictício, como a melhoria dos recursos numa comunidade rural. As equipas debatem soluções, criam planos de ação detalhados e apresentam as suas estratégias. Segue-se uma discussão em grupo, comparando abordagens e promovendo <i>insights</i> sobre a dinâmica da resolução colaborativa de problemas.	RA1.3B. Executar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de questões contemporâneas de direitos humanos em contextos educativos de forma eficiente.
A evolução da equidade educativa através de uma lente de direitos humanos – Leitura crítica e criação de infográficas (1,5 horas) CD 30 min	Nesta atividade assíncrona, os formandos lerão o Capítulo 1 (pp. 7–26) da publicação da UNESCO « <i>Uma Abordagem Baseada nos Direitos Humanos para a Educação para Todos</i> ». Após a leitura, responderão a um conjunto de perguntas analíticas destinadas a aprofundar a sua compreensão sobre como os princípios dos direitos humanos moldam as políticas e práticas educativas. A atividade incentiva o pensamento crítico sobre o acesso, a equidade e a qualidade na educação, ao mesmo tempo que liga a teoria às aplicações no mundo real. Também ajuda os formandos a desenvolver competências em compreensão de leitura e análise baseada nos direitos.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Estudo de caso histórico: educação e defesa dos direitos humanos (2 horas) CD 10 min	Este exercício envolve a análise de um evento histórico para explorar o impacto da defesa dos direitos humanos na educação. Os formandos pesquisam como os ativistas impulsionaram reformas, os desafios enfrentados e o legado nas políticas atuais. O exercício aprofunda a compreensão dos fundamentos históricos da equidade na educação.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e a melhoria da educação por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento pelos direitos humanos.



Debatendo os direitos globais de educação: uma exploração de políticas (1 hora)	Neste exercício, os formandos analisam três temas relacionados com políticas de direitos humanos, tais como educação gratuita, inclusão de refugiados e igualdade de género na educação. Pesquisam e analisam argumentos a favor e contra cada tema. Esta atividade promove o pensamento crítico e amplia a compreensão dos desafios e debates globais em matéria de educação.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e a melhoria da educação por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Reflexões sobre a defesa dos direitos humanos na educação (1 hora) CD 20 min	Neste exercício, os formandos escrevem um ensaio reflexivo explorando o impacto da defesa dos direitos humanos nas políticas globais de educação. Guiados por perguntas sobre marcos importantes, desafios atuais e lacunas existentes, eles analisam o progresso e encontram soluções futuras. Esta atividade incentiva um profundo envolvimento pessoal com a evolução da equidade na educação.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e a melhoria da educação por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento pelos direitos humanos.
O seu compromisso com os direitos humanos: um compromisso pessoal com o ensino (1 hora) CD 30 min	Neste exercício, os formandos elaboram um compromisso pessoal para promover e proteger os direitos humanos na sua prática de ensino. Selecionam um valor específico, delineiam medidas exequíveis, refletem sobre os desafios e vislumbram o impacto dos seus esforços na sua comunidade educativa. Esta atividade inspira os educadores a integrar ativamente os princípios dos direitos humanos no seu trabalho diário.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e a melhoria da educação por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.

Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Design Universal para a Aprendizagem (DUA) - para uma Educação Inclusiva (6 horas) CD 180 min	Os formandos são convidados a explorar o conceito de <i>Design Universal para a Aprendizagem</i> (DUA) para uma educação inclusiva. Após estudarem os documentos, os formandos respondem a perguntas sobre o DUA.	RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.

« A minha Jornada Pessoal Rumo à Educação Inclusiva (4 horas) CD 60 min	Os formandos são convidados a refletir e a escrever sobre a sua própria jornada rumo à educação inclusiva, avaliar as suas competências, atitudes e desafios atuais e imaginar o seu caminho futuro na educação inclusiva, utilizando as sugestões fornecidas.	RA2.1B. Implementar estratégias sensíveis aos direitos humanos em salas de aula culturalmente diversas.
---	--	---

Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Estudo de caso (5 horas) CD 55 min	Pesquisa pessoal através de um estudo de caso sobre como aplicar técnicas de autorreflexão e negociação para construir consenso no contexto educativo. O formando escolhe o caso a partir de uma lista fornecida pelo formador.	RA3.3B. Realizar técnicas de auto-reflexão e de negociação para construir consenso no contexto educativo. CD 1.2 Avaliação, dados, informação e conteúdo digital (K16). CD 3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital (S124.) CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55).
Atividade de reflexão (5 horas) CD 85 min	Esta atividade foi concebida para incentivar os formandos a refletirem sobre o lado positivo e os efeitos negativos da diversidade social e cultural na educação e promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais. A atividade de aprendizagem integra momentos de reflexão pessoal, cocriação e discussão digital em grupo, culminando na produção de um <i>podcast</i> . O <i>podcast</i> será um recurso duradouro para os formandos, mostrando a diversidade de perspetivas e oferecendo estratégias práticas para promover a inclusão e o respeito em diferentes contextos educativos.	RA3.1B. Analisar comparativamente os efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural, com foco nas crianças em contextos educativos, para promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.



Módulo 4B: Compreender a nós mesmos e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Reflexão Crítica sobre críticas sobre Emoções, Crenças e Comportamentos (1 hora)	Os formandos analisam como as suas emoções, crenças e comportamentos interagem e refletem sobre o seu impacto na comunicação e nas relações.	RA4.1B. Analisar as entre crenças, comportamentos para diferenças nas reações e atitudes.
Autoavaliação Sobre os Preconceitos Pessoais (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos realizam uma autoavaliação sobre os preconceitos inconscientes e refletem sobre como esses preconceitos moldam as interações com os outros.	RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes.
Observar sem julgar (1 hora)	Os formandos praticam distinguindo observações de avaliações para melhorar a clareza e evitar falhas de comunicação nas interações.	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas..
Constuir Empatia Digital (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos irão completar uma autoavaliação para explorar quaisquer preconceitos que possam ter e refletir sobre como esses preconceitos podem afetar as suas relações interpessoais	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas. CD 1.2 - Avaliar dados, informações e conteúdo digital.
Preservação Cultural (2 horas) CD 60 min	Os formandos exploram identidades culturais e património, refletindo sobre como os valores culturais moldam a comunicação e as relações.	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas. CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais
W/fora da Língua Materna (1 hora)	Os formandos analisam os desafios e oportunidades de comunicação Intercultural quando se expressam numa língua não materna.	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas.

Pedido de fluxo (1 hora)	Os formandos aprendem a fazer pedidos claros e exequíveis que incentivem a cooperação e a compreensão mútua.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e confiáveis.
Pedido de conexão & pedido de ação (1,5 horas) CD 30 min	Através de estudos de caso, os formandos distinguem entre pedidos baseados na conexão e pedidos baseados na ação.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e confiáveis. CD2.5 Netiqueta.
Mapeamento de sentimentos através de cores (1 hora) CD 30 min	Os formandos mapeiam visualmente os seus sentimentos e ligam-nos às necessidades subjacentes, aumentando a consciência emocional.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e confiáveis. CD5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa.
As mesmas situações, emoções diferentes (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos exploram como diferentes perspetivas levam a respostas emocionais variadas para a mesma situação.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e confiáveis. CD5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa.

Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Coesão em vez de atrito (1 hora) CD Diálogos digitais - reconhecer, refletir e resolver conflitos de forma construtiva CD 60 min	Esta atividade aplica competências de diálogo que lidam com desafios de atrito ou de conflito. Portanto, o formando pode primeiro refletir sobre as suas experiências com esse tipo de questões. Em termos de desconstrução, isso significa analisar a sua parte do diálogo, bem como a do outro e o quadro em questão. Atividade no contexto das competências digitais: Esta atividade combina competências digitais com competências de comunicação e resolução de conflitos. Como formando, aprenderá a utilizar ferramentas digitais para conduzir diálogos em situações de conflito e a refletir e a melhorar as suas próprias estratégias de comunicação. Deve desenvolver uma consciência da situação de conflito e, ao mesmo tempo, aprender a utilizar ferramentas digitais para analisar e resolver conflitos.	RA5.2B. Demonstrar competências de diálogo apesar do atrito ou conflito, a fim de contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais. CD: 2.1. Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55). CD2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59).



Convidar o outro a falar honestamente após uma autoavaliação (1 hora)	O objetivo desta atividade é manter um diálogo, em situações em que há atrito ou conflito, estimulando a empatia com os nossos próprios sentimentos e necessidades e com os dos outros, e como convidar o outro a falar honestamente, aplicando a capacidade de parafrasear. Nesta atividade, os formandos começam por fazer uma autoavaliação consciente, para compreender como uma mensagem nos afeta, permitindo manter-nos conectados a nós mesmos e, mais tarde, convidar os outros a falar honestamente, a partir dos seus sentimentos e necessidades.	RA5.1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno.
Vamos contar uma história (1 hora)	Nesta atividade, o formando cria uma pequena história usando um conjunto de <i>emojis</i> , garantindo que cada <i>emoji</i> tenha um papel fundamental no enredo. Envia a história para diferentes colegas. Após a partilha, reflete com os seus colegas sobre possíveis estereótipos ou suposições nas suas narrativas, particularmente em relação aos papéis dos personagens ou dos cenários. Numa segunda etapa, revê a sua história para desafiar ou reverter eventuais estereótipos, promovendo uma narrativa inclusiva.	RA5.1B Articular abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno.
Dilemas éticos da tecnologia (1 hora) DC 60 min	Esta atividade explora o papel da empatia na abordagem de questões éticas na tecnologia, como automação de privacidade e uso de dados. Um formando convida um colega (ou um grupo de 2 ou 3 colegas) para encenar como partes interessadas para discutir esses dilemas, com foco em compreender as preocupações uns dos outros, em vez de procurar soluções imediatas. A atividade na comunidade escolar termina com uma reunião para refletir sobre a experiência e os <i>insights</i> obtidos.	RA5.1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno. CD2.5 Netiqueta. CD2.6 Gestão da identidade digital (A103 e S109).
As desvantagens da tomada de decisões autocrática (1 hora)	Esta atividade tem como objetivo ajudar o formando a compreender os impactos negativos da tomada de decisões autocráticas na cooperação, criatividade e dinâmica de equipa. Através da reflexão sobre as suas próprias experiências, o formando explora como ignorar as necessidades dos outros pode levar à resistência e à insatisfação. Este processo incentiva uma mudança para uma cultura de tomada de decisões que valoriza as necessidades de todos, promovendo a colaboração e apoiando a aspiração de viver e trabalhar juntos em harmonia.	RA5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões para preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar juntos.

Argumento dardo (1 hora)	Esta atividade incentiva o formando a assumir múltiplas perspetivas sobre temas polarizadores, ajudando-o a apreciar as diversas necessidades que informam a tomada de decisões. Ao envolverem-se em argumentações estruturadas sem defesa, os formandos ganham uma visão sobre como abraçar pontos de vista variados pode levar a resultados mais equilibrados e cooperativos. Esta abordagem apoia diretamente o resultado da aprendizagem, promovendo a empatia, a inclusão e a flexibilidade nas interações em grupo e nos processos de tomada de decisões.	RA5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões para preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar em conjunto.
Mantenha-se fiel, mantenha-se conectado (2 horas) DC 60 min	A atividade incentiva os formandos a serem autênticos nas suas funções profissionais. Explorar maneiras de permanecerem fiéis a si mesmos enquanto colaboram com os outros. O objetivo é melhorar as competências de resolução de conflitos e de resolução de problemas, promovendo um ambiente de trabalho mais inclusivo e conectado.	RA5.2B. Demonstrar competências de diálogo, apesar do atrito ou do conflito, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais. (V3, V8, A39) CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais. CD2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S48, A55, S59).
A voz como ferramenta de interação (CD 1 hora)	Esta atividade incentiva o formando a usar a voz como ferramenta central na interação. A atividade orienta os formandos a compreender que a voz é uma ferramenta crucial para moldar o ambiente de aprendizagem, motivar os alunos e incentivar a comunicação. O formando aprende a usar a voz para incentivar a interação e o envolvimento nas aulas <i>online</i> e irá explorar ferramentas digitais que facilitam interações online eficazes, tais como salas de descanso e documentos partilhados, permitindo-lhe manter-se conectado e envolvido, mesmo em espaços virtuais.	RA5.2B. Desenvolver competências de diálogo, apesar do atrito ou do conflito, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais. CD2.1 Interagir através de tecnologias digitais. 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais RA digitais: (A55. S59)
Falar, manter-se conectado (1 hora) CD 60 min	A atividade orienta o formando a estabelecer e a comunicar limites de forma eficaz na sua vida profissional e pessoal, desenvolvendo competências para a resolução de conflitos, comunicação clara e gestão do <i>stress</i> . Também aprende estratégias específicas para manter relações positivas, respeitando os limites pessoais. O formando irá explorar como estabelecer limites com respeito e gerir a sua identidade digital através de uma netiqueta adequada e de uma comunicação consciente.	RA5.2B. Desenvolver competências de diálogo, apesar do atrito ou do conflito, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais. CD2.5 Netiqueta. CD2.6 Gestão da identidade digital (A103. S109).



Caminho de aprendizagem misto B

Reunião nacional FTF

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Perspetivas globais sobre a educação: uma análise comparativa dos direitos humanos (1 hora)	Neste exercício, os formandos comparam dois países — um com uma forte tradição de defesa dos direitos humanos na educação e outro sem essa tradição. Analisam as diferenças no acesso, equidade e qualidade da educação, focando-se na influência dos movimentos de direitos humanos e nos fatores que influenciam os resultados. Esta atividade promove uma compreensão global da educação na ótica dos direitos humanos.	RA1.3B. Executar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas de direitos humanos em contextos educativos.

Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Preconceito do professor na sala de aula (1 hora)	Os formandos são divididos em grupos e convidados a discutir dois cenários aleatórios de preconceito dos professores na sala de aula. Os grupos devem refletir sobre os cenários, discuti-los e responder às perguntas fornecidas.	RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.

Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Analisar o preconceito sistémico na educação (1 hora) CD 30 min	Introdução ao preconceito sistémico na educação com foco no género, raça e estatuto socioeconómico. Os formandos trabalharão em grupos para analisar cenários fornecidos de preconceito sistémico em contextos educativos e propor reformas institucionais. Posteriormente, as conclusões serão apresentadas, seguidas de uma discussão em sala de aula sobre as implicações do preconceito sistémico.	RAO3.2. Promover a não discriminação em contextos educativos, utilizando estratégias de pensamento crítico e não estereotipado. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55) CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais (S59). CD 3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital (S124).

Módulo 4B: Compreender a nós mesmos e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Perspectivas Culturais através da arte (1 hora)	Os formandos criam arte inspirada em diferentes símbolos culturais para representar diferentes valores e perspectivas e <i>backgrounds</i> . Este exercício promove a valorização pela diversidade cultural e pelo diálogo.	RA4.2B: Explicar como diferentes contextos sociais e origens culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças humanas em atitudes e reações.

Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Mapeando autenticidade (1 hora)	Esta atividade ajuda os formandos a explorar e a praticar a autenticidade no contexto profissional, equilibrando a autoexpressão com a harmonia da equipa. Desenvolver competências em autenticidade comunicação honesta, construção de confiança e lidar com desafios comuns no local de trabalho. Os formandos identificam estratégias pessoais para se manterem autênticos, respeitando a dinâmica do grupo, promovendo um ambiente de trabalho mais aberto e solidário.	RA5.2B. Desenvolver competências de diálogo, apesar do atrito ou conflito, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais.

EU assíncrono

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Ligando direitos universais e tradições locais na educação (1 hora)	Neste exercício, os formandos participam na resolução cooperativa de problemas para abordar desafios na interseção dos direitos humanos universais e as tradições locais na educação. Trabalham colaborativamente para desenvolver estratégias que respeitem os contextos culturais, ao mesmo tempo que defendem os princípios dos direitos humanos. Esta atividade melhora o pensamento crítico e promove soluções culturalmente sensíveis.	RA1.3B. Implementar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas relacionadas com os direitos humanos em contextos educativos.



Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Fugir ao pensamento de grupo na sala de aula (1 hora)	Com base numa história dada, os formandos são convidados a discutir em grupos como é o pensamento de grupo nas escolas e nas salas de aula e a debater formas de se libertar do pensamento de grupo.	RA2.3B. Adaptar-se e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas

Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Partilha de boas práticas (1 hora) CD 50 min	Para uma sessão síncrona de 1 hora, o formador utilizará uma combinação de atividades interativas, reflexivas e colaborativas. Estas atividades devem promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelos outros como iguais, envolvendo os formandos tanto <i>online</i> como presencialmente. A sessão síncrona online de 1 hora será apoiada por atividades pré-sessão e acompanhamento pós-sessão.	RA3.1B. Analisar comparativamente os efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural, com foco nas crianças em contextos educativos, para promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Criar Empatia: Uma viagem à consciência emocional (1 hora)	Os formandos participam em exercícios que aprofundam a sua compreensão dos sentimentos e de como estes moldam as interações.	RA4.2B: Explicar como diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças humanas em atitudes e reações.



Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Sobre a história e o futuro das suas competências de resolução de problemas (1 hora)	Nesta atividade, os formandos aprenderão mais sobre a sua maneira de contribuir para a conexão e clareza no diálogo. Com um parceiro de aprendizagem e reflexão, as experiências anteriores são traduzidas em ganhos de competência futuros numa etapa de aprendizagem adicional. Isso requer a conexão e o tratamento construtivo das experiências, bem como das crises comunicativas anteriores. Com base nas experiências biográficas, as competências adquiridas anteriormente são introduzidas, avaliadas em conjunto, avaliadas e refletidas como parte desta tarefa e ligadas de forma sustentável a novos contextos.	RA5. 1B A expressar abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno.

Pessoal assíncrono

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Mídia e defesa de direitos: explorando campanhas sobre direitos educativos (1 hora) DC 1 hora e 30 minutos	Os formandos analisam documentários, artigos ou campanhas nas redes sociais focados nos direitos de educação e avaliam o seu impacto. Analisam a eficácia desses meios de comunicação na sensibilização e na promoção da defesa da mudança. Esta atividade incentiva a avaliação crítica dos meios de comunicação como ferramenta para promover a equidade e os direitos à educação.	RA1.2B Empregar métodos de comunicação não violenta de forma eficaz em plataformas de mídia digital na criação de ações de defesa dos direitos humanos em ambientes educacionais.
Criar planos de aula digitais inclusivos (2 horas) CD 1 hora	Utilizando ferramentas <i>online</i> , os formandos irão elaborar um plano de aula digital breve sobre um tema relacionado com os direitos humanos que promova a inclusão e a acessibilidade.	RAO1.2B Desenvolver estratégias de comunicação que enfatizam a compreensão e a cooperação para articular questões de direitos humanos, promovendo um diálogo aberto e respeitoso.
Gamificar a educação em direitos humanos (2 horas) DC 1 hora	Os formandos concebem uma atividade interativa e gamificada ou um questionário para envolver os alunos na aprendizagem sobre direitos humanos na educação.	RA1.2B Empregar não métodos de comunicação não violentos de forma eficaz em plataformas de mídia digital na criação de ações de defesa de direitos humanos em contextos educativos.



Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Ética na Pedagogia: Explorar e Refletir sobre códigos de conduta (3 horas) CD 30 min	Os formandos são convidados a pesquisar o Código de Ética Pedagógica do seu país ou equivalente e a refletir sobre ele utilizando as perguntas fornecidas. Após a pesquisa, os formandos são incentivados a partilhar as suas reflexões num <i>grupo online</i> , utilizando uma ferramenta de colaboração como <i>Padlet</i> , <i>Jam board</i> ou <i>Google Docs</i> , onde os formandos podem publicar as suas conclusões e reflexões.	RA2.1B. Executar estratégias sensíveis aos direitos humanos na resolução de situações específicas em salas de aula culturalmente diversas. RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.
Questionário de estilos de ensino (2 horas) CD 30 min	Os formandos são convidados a procurar e preencher qualquer Questionário de Estilo de Ensino online (ou questionário semelhante, que avalie características relevantes para o trabalho dos professores) disponível gratuitamente. Para a sessão de autorreflexão, os formandos são convidados a responder às perguntas apresentadas. Ao responder a essas perguntas, os professores podem refletir profundamente sobre os seus resultados, relacionar as suas práticas com valores mais amplos e planear melhorias significativas para o seu crescimento profissional.	RA2.2B. Tratar todos com igual modo nas comunicações e relações profissionais..

Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Pesquisa de fontes sobre validade e fiabilidade para evitar preconceitos (2 horas) CD 50 min	Os formandos avaliarão criticamente a validade e a fiabilidade de diferentes fontes de informação, especialmente relacionadas com diferentes casos de situações socioeconómicas e de género diversas na educação, através da realização de pesquisas pessoais. Os formandos explorarão de que forma as suas crenças foram moldadas pelas suas fontes de informação e visão do mundo.	RA3.2B. Promover a equidade e a não discriminação na educação e na comunidade, especialmente para pessoas com contextos socioeconómicos desafiadores ou que estão expostas à discriminação de género, a fim de evitar maus-tratos.



Pesquisa, reflexão e relatório (3 horas) DC 50 min	Refleta, pesquise e relate como a colaboração eficaz em diversos contextos educacionais pode ser aperfeiçoada. A reflexão também inclui uma análise comparativa dos efeitos da diversidade social e cultural, com foco nas diferenças socioeconómicas e de género. O objetivo é alcançar um consenso e objetivos comuns/valorizados pelo grupo para promover a equidade e a não discriminação.	O3.3. Para melhorar a colaboração eficaz em diversos contextos educativos, independentemente das diferenças, com o objetivo de alcançar um consenso e objetivos comuns/valorizados pelo grupo.
--	--	--

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Analisar reações emocionais em cenários de ensino (1 hora)	Os formandos examinam situações reais de ensino e discutem respostas emocionais, crenças e comportamentos.	RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes.
Criar uma realidade partilhada (1 hora)	Os formandos exploram como diferentes perspetivas influenciam a comunicação e como alinhar perspetivas para o entendimento mútuo.	RA4.2B: Explicar como diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes <i>mindsets</i> e valores para explicar as diferenças humanas em atitudes e reações.
Pedidos claros no grupo (2 horas) DC 60 min	Os formandos praticam a articulação de pedidos claros e exequíveis em contextos de grupo.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações saudáveis, de confiança e fortes. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais.
Convertendo imagens inimigas (2 horas)	Os formandos refletem sobre estereótipos e praticam a mudança de perspetivas para construir compreensão e conexão.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações saudáveis, confiáveis e fortes.



Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Convidar o outro a falar honestamente após uma autoavaliação: exercícios (2 horas)	O objetivo desta atividade é manter um diálogo, mesmo em situações de atrito ou conflito. Após uma autoavaliação, ela estimula, a convidar o outro a falar honestamente, aplicando a capacidade de parafrasear. A partir de uma autoavaliação, continuamos a ouvir ativamente e com empatia. Isso permite-nos compreender os sentimentos e as necessidades da outra pessoa. Convidamo-los a continuar a falar honestamente, parafraseando. Nesta atividade, aprendemos a capacidade de parafrasear.	RA5. 1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno.
Tomada de decisão inclusiva (2 horas)	Esta atividade orienta o formando na prática da tomada de decisões inclusiva, com foco na compreensão e integração de diversas perspectivas para melhorar a cooperação. Ao explorar decisões pessoais e em grupo, os formandos aprendem a ter empatia com os afetados, reconhecendo e abordando necessidades não atendidas. Esta abordagem apoia diretamente o resultado da aprendizagem, promovendo uma mentalidade que valoriza as necessidades coletivas, com o objetivo de construir um ambiente mais colaborativo e harmonioso.	RA5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões para preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar juntos.
Tomada de decisão baseada no consentimento (2 horas)	Esta atividade apresenta ao formando a tomada de decisões baseada no consentimento, com foco nos princípios de inclusão e resolução equilibrada de problemas. Ao praticar estas etapas, o formando aprende a valorizar a contribuição de cada indivíduo e a trabalhar no sentido de tomar decisões que considerem diversas perspectivas. Esta abordagem está alinhada com o resultado da aprendizagem, promovendo uma cultura de tomada de decisões cooperativa que respeita as necessidades coletivas e individuais, reforçando a colaboração e o compromisso partilhado.	RA5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões para preservar a cooperação e a convivência/trabalho em conjunto desejados.

Presencial Percurso de aprendizagem B

Módulo 1B: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Integrar os direitos humanos no ensino (3 horas)	Neste exercício, os formandos exploram formas de incorporar os direitos humanos universais e valores nas práticas de ensino. Discutem a criação de ambientes de sala de aula inclusivos, abordando potenciais desafios e adaptando a educação em direitos humanos para diferentes grupos etários. Esta atividade promove estratégias práticas para promover uma educação equitativa e orientada por valores.	RA1.3B. Realizar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas de direitos humanos em contextos educativos.
Debate: “A educação como direito humano” (1,5 horas)	Neste debate, os formandos discutem a afirmação: «A educação é um direito humano fundamental, e os governos devem garantir o acesso equitativo para todos». Os grupos preparam-se pesquisando os quadros de direitos humanos e considerando os desafios de implementação. O debate explora os benefícios e as limitações de enquadrar a educação como um direito humano, com foco nas questões de qualidade e equidade.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Defesa dos direitos humanos na educação (1,5 horas)	Neste exercício, os formandos assumem papéis como funcionários governamentais, defensores de ONGs, educadores ou estudantes marginalizados numa reunião política simulada. Cada formando defende a sua posição sobre a melhoria do acesso à educação, utilizando argumentos baseados nos direitos humanos. A atividade destaca diversas perspectivas, barreiras e o poder da colaboração das partes interessadas na conquista de uma educação equitativa. .	RA1.1B. Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educacional por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, da equidade e da qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Definindo valores fundamentais: um caminho para a tomada de decisões ponderadas (1,5 horas)	Nesta atividade, os formandos identificam os seus cinco valores universais mais importantes, tais como honestidade ou compaixão, e explicam o seu significado. Segue-se uma discussão em grupo, explorando como esses valores moldam as decisões pessoais e profissionais. Este exercício promove a autoconsciência e destaca o papel dos valores na orientação do comportamento.	RA1.3B. Implementar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas relacionadas com os direitos humanos em contextos educacionais.



Promovendo mudanças: elaborando campanhas de conscientização sobre os direitos educativos (3 horas e 15 minutos))	Nesta atividade, os formandos trabalham em grupos para conceber campanhas de sensibilização sobre questões educativas relacionadas com os direitos humanos, tais como a discriminação ou o apoio à saúde mental. Criam materiais como cartazes ou publicações nas redes sociais e apresentam as suas campanhas, destacando as suas estratégias de resolução de problemas e de trabalho em equipa. O exercício enfatiza a criatividade e a defesa da equidade educativa.	RA1.3B. Executar estratégias de cooperação e resolução de problemas para resolver de forma eficiente questões contemporâneas relacionadas com os direitos humanos em contextos educativos.
«Você Prefere...?» explorando valores através de escolhas (1,5 horas)	Neste exercício, os formandos participam em cenários do tipo «Prefere...» que juxtapõem valores universais e culturais. Divididos em pequenos grupos, discutem as suas escolhas e o seu raciocínio, promovendo o diálogo sobre como os valores influenciam a tomada de decisões. Esta atividade incentiva a reflexão e a valorização de perspetivas diversas.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educativo por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.
Expondo a desinformação: identificar notícias falsas e o seu impacto nos direitos humanos (2 horas e 45 minutos)	Neste exercício, os formandos exploram o conceito de notícias falsas e o seu impacto nos direitos humanos, tais como a desinformação sobre grupos marginalizados ou a justiça social. Em pequenos grupos, analisam uma mistura de artigos noticiosos falsos e fiáveis, identificando imprecisões e discutindo a sua fundamentação. A atividade desenvolve a literacia crítica sobre meios de comunicação social e destaca a importância da informação fiável na defesa dos direitos humanos.	RA1.1B Descrever a relação entre a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento educativo por meio de análises articuladas e informadas sobre a evolução do acesso, equidade e qualidade na educação no contexto do movimento dos direitos humanos.

Módulo 2B: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Identidade global ou local? (1 hora)	Os formandos são convidados a dividir-se em pequenos grupos de 3 a 5 pessoas. A sua tarefa é a de comparar conceitos de identidades globais e locais. Após a atividade em grupo, os formandos são convidados a dedicar 10 minutos a refletir sobre as suas experiências pessoais sobre o tema e a partilhar as suas ideias. Este exercício destaca a interação dinâmica entre as identidades globais e as locais e convida os formandos, enquanto professores, a discutir como promover a valorização da cultura local, incentivando simultaneamente a responsabilidade global, preparando os alunos na escola para atuar melhor num mundo interligado.	RA2.1B. Implementar estratégias sensíveis aos direitos humanos em salas de aula culturalmente diversas.

O Professor Europeu em Ação (1 hora)	Os formandos são convidados a analisar situações específicas que os incentivam a refletir sobre o tema da identidade europeia e o que significa ser um professor europeu num contexto educativo. Após uma reflexão individual, os formandos são divididos em grupos de 3 a 5 pessoas para discutir os dois cenários escolhidos, priorizando soluções para as situações apresentadas.	RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.
Sala de aula democrática (1 hora)	O formador apresenta uma breve introdução ao conceito de sala de aula democrática e solicita aos formandos que realizem um <i>brainstorming</i> sobre os critérios de uma sala de aula democrática. Após a sessão de <i>brainstorming</i> , os formandos refletem individualmente. A tarefa de reflexão individual consiste na selecção de um critério da lista resultante do <i>brainstorming</i> , convidando os formandos a pensar em duas maneiras (dois exemplos) em como uma sala de aula democrática é, ou poderia ser, implementada no seu ambiente de ensino, escrevendo essas reflexões numa folha de papel.	RA2.1B. Implementar estratégias sensíveis aos direitos humanos em salas de aula culturalmente diversas. RA2.3B. Adaptar e implementar estilos de ensino e comunicação adequados para diferentes alunos, de acordo com as suas potencialidades, necessidades e expectativas.
Construindo a torre de papel mais alta: lições para o ensino colaborativo (1 hora)	Esta atividade foi concebida para promover o trabalho em equipa, a criatividade e a resolução de problemas, refletindo competências essenciais no ensino colaborativo. Após a explicação, os formandos são divididos em pequenas equipas (3 a 5 pessoas por equipa). Cada equipa deve construir a torre de papel independente mais alta possível dentro do tempo determinado. A discussão pós-atividade centra-se na forma como as lições aprendidas com o exercício se aplicam à dinâmica da sala de aula e à colaboração entre professores.	RA2.2B. Tratar todos como igualmente valiosos na comunicação e nas relações profissionais.
Trabalho de equipa na Escola (1 hora)	Esta atividade destaca o papel do trabalho em equipa na criação de um ambiente escolar solidário, onde as diversas perspetivas são valorizadas. O formador divide os formandos em pequenos grupos (3-4 formandos) e atribui uma situação a cada grupo. As situações ilustram a fragmentação da comunidade escolar. A tarefa consiste em discutir a situação atribuída utilizando as perguntas fornecidas pelo formador e encontrar as soluções.	RA2.1B. Implementar estratégias sensíveis aos direitos humanos em salas de aula culturalmente diversas. RA2.2B. Tratar todos como igualmente valiosos na comunicação e nas relações profissionais.



(Anti)Discriminação na minha sala de aula (1 hora)	Os formandos são convidados a analisar os dados do Eurobarómetro sobre discriminação na União Europeia. Em seguida, são convidados a refletir sobre a situação de diferentes grupos nas suas escolas ou salas de aula que são alvo de discriminação e sobre como defender comportamentos e políticas não discriminatórios na escola.	RA2.2B. Tratar todas as pessoas como igualmente valiosas na comunicação e nas relações profissionais.
---	--	---

Módulo 3B: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Análise comparativa (1,5 horas) CD 15 min	Durante 1 hora e 30 minutos, os formandos realizam uma análise comparativa dos efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural combinando breves apresentações, discussões em pequenos grupos e uma sessão plenária. Esta abordagem garante um fluxo estruturado de atividades que incentiva a participação e a análise crítica num contexto limitado tempo.	RA3.1B. Analisar comparativamente os efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural, com foco nas crianças em contextos educativos, para promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.
Promover aceitação (1,5 horas) CD 10 min	Durante 1 hora e 30 minutos, os formandos participarão numa abordagem altamente interativa e experiencial que combina reflexão pessoal, colaboração em grupo e aplicação prática. O objetivo é envolver os professores, tanto a nível cognitivo, como emocional para promover a empatia, a consciencialização e medidas concretas que podem tomar nas suas salas de aula, ou seja, <i>«promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais»</i> .	RA3.1B. Analisar comparativamente os efeitos positivos e negativos da diversidade social e cultural, com foco nas crianças em contextos educativos, para promover a aceitação da diversidade cultural e o respeito pelas outras pessoas como seres humanos iguais.



Persuadir equidade + não discriminação (1,5 horas) CD 40 min	Esta atividade de aprendizagem combina atividades interativas e colaborativas para explorar a equidade e a não discriminação em contextos educativos socioeconómicos desafiadores e com diversidade de género. Os formandos participarão em discussões, exercícios de reflexão e análises colaborativas de perspetivas para compreender preconceitos e aprender estratégias para promover a equidade. No final, os formandos terão desenvolvido, de forma colaborativa, <i>insights</i> sobre a aplicação desses conceitos em cenários educativos reais.	RA3.2B. Persuadir em prol da equidade e da não discriminação na educação e na comunidade, especialmente para pessoas com contextos socioeconómicos desafiadores ou que estão expostas à discriminação de género, a fim de evitar maus-tratos.
Aplicar técnicas de autorreflexão e negociação (1,5 horas) CD 0 min	Os formandos realizam uma auto-reflexão e técnicas de negociação, a fim de aprender a construir o consenso em contexto educativo	RA3.3B. Realizar auto-reflexão e técnicas de negociação para construir consenso no contexto educativo.

Módulo 4B: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Aprofundamento da compreensão de crenças, necessidades e comportamentos (1 hora)	Os formandos analisam sistemas de crenças pessoais e culturais e o seu impacto na comunicação. Participam em discussões em pequenos grupos e estudos de caso para identificar como as crenças moldam as emoções e os comportamentos nas interações.	RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças nas reações e atitudes humanas.
Compreender as Lentes Culturais (1 hora)	Os formandos exploram cenários da vida real para compreender como as origens culturais influenciam as perspetivas e os estilos de comunicação. Exercícios interativos auxiliam-nos a reconhecer o impacto dos preconceitos e das suposições culturais.	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes mentalidades e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas.
Sensibilidade cultural na comunicação (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos pesquisam e apresentam estudos de caso sobre a superação de barreiras culturais na comunicação. Trabalham em equipas para desenvolver as melhores práticas para promover conversas inclusivas e respeitadas em ambientes diversificados.	RA4.2B: Explicar como os diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes mentalidades e valores para explicar as diferenças nas atitudes e reações humanas.



Ouvir para cooperar (1,5 horas) CD 30 min	Os formandos participam em atividades de dramatização para desenvolver competências de escuta ativa que promovam a cooperação. Os exercícios incluem escuta reflexiva, paráfrase e respostas baseadas na empatia para reforçar a confiança e a colaboração.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e de confiança.
Simulação de conversas difíceis (1 hora)	Os formandos praticam a condução de conversas desafiadoras usando os princípios da CNV. Trabalham em duplas ou pequenos grupos para simular conflitos da vida real e aplicar técnicas de <i>Comunicação Não Violenta</i> para alcançar soluções construtivas.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e de confiança.
Apreciação e gratidão (1 hora)	Os formandos exploram como a expressão da gratidão melhora a comunicação e as relações. As atividades incluem escrever cartas de apreço, partilhar reflexões e praticar expressões verbais de gratidão em discussões em grupo.	RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na sinceridade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações fortes, saudáveis e de confiança.

Módulo 5B: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Expressar-se com honestidade: diálogo socrático (1 hora)	Neste exercício, pequenos grupos exploram o significado da expressão honesta por meio de perguntas socráticas guiadas, conduzidas por um facilitador rotativo. Os formandos examinam a honestidade sob vários ângulos, incluindo intenções, consequências e valores conflitantes, enquanto refletem sobre experiências pessoais. O exercício termina com uma discussão em grupo, incentivando <i>insights</i> sobre como aplicar a expressão honesta de forma ponderada nas interações diárias.	RA5. 1B Articular a abertura (conexão) e as interações honestas para promover um diálogo genuíno.
A voz multifacetada (1 hora)	A voz de um professor ou educador desempenha um papel central que vai muito além da simples transmissão de informações. A forma como os educadores usam a sua voz pode influenciar significativamente a compreensão, o envolvimento e o conforto dos alunos, tornando-a essencial para uma comunicação sustentável. Os formandos aprenderão a usar a sua voz de forma eficaz para apoiar diferentes situações de ensino e captar a atenção dos alunos.	RA5.2B. Demonstrar competências de diálogo, apesar do atrito ou conflito, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais.

Convidar o outro a falar honestamente após uma autoavaliação: exercícios (1 hora)	O objetivo desta atividade é manter um diálogo, mesmo em situações de atrito ou conflito. Ela estimula, após uma autoavaliação, a convidar o outro a falar honestamente, aplicando a capacidade de parafrasear. A partir de uma autoavaliação, continuamos a ouvir ativamente com empatia. Isso permite-nos compreender os sentimentos e as necessidades da outra pessoa. Convidamo-lo a continuar a falar honestamente, utilizando a paráfrase. Nesta atividade, continuamos a praticar a capacidade de parafrasear.	LO5. 1B Articular a abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno.
Voz para situações (1 hora)	Os formandos aprendem a adaptar a sua voz a diferentes situações (por exemplo, na sala de aula) para melhorar o ambiente de aprendizagem e alcançar os alunos de forma mais eficaz. Eles aprendem a usar a voz de forma direcionada, dependendo da situação em sala de aula. Assim, é fundamental ajustar o tom de voz, o volume e o ritmo para atingir diferentes objetivos, como atrair a atenção, aumentar a motivação ou garantir a compreensão.	LO5. 1B Articular abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno.
Troca de pontos de vista (1 hora)	Esta atividade envolve os formandos na prática da tomada de perspectiva, auxiliando-os a experimentar e apreciar diversos pontos de vista sobre um tema escolhido. Ao movimentarem-se fisicamente para representar mudanças de perspectiva, os formandos desenvolvem empatia, adaptabilidade e abertura na tomada de decisões. Isto apoia diretamente o resultado da aprendizagem, incentivando os formandos a valorizar as necessidades e perspectivas de todos, fortalecendo a cooperação e promovendo um pensamento inclusivo e flexível.	LO5.3B. Persuadir a valorizar e considerar as necessidades de todos na tomada de decisões para preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar juntos.
Estabeleça os seus limites: um desafio de seis chapéus (1 hora)	Esta atividade ensina os formandos a estabelecer limites pessoais utilizando a técnica dos Seis Chapéus Pensantes, de Edward de Bono, auxiliando-os a examinar situações de estabelecimento de limites a partir de várias perspectivas. Exploram-se fatos, emoções, riscos, benefícios, criatividade e reflexão para abordar desafios comuns relacionados com limites no local de trabalho de forma ponderada e construtiva.	LO5. 1B Articular a abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno.



AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM B

Avaliação dos direitos humanos e valores universais e dos valores e identidade da UE

O objetivo desta avaliação é incentivar a reflexão sobre os valores europeus, os direitos humanos e a identidade a partir da sua perspetiva pessoal e/ou prática de ensino.

Por favor, desenvolva as suas reflexões com base nas perguntas abaixo. Esperamos que o texto com as suas reflexões tenha, no mínimo, 1,5 páginas. Ao responder à pergunta, faça a sua própria pesquisa na literatura, em documentos de política educativa e apoie os seus argumentos com os dados daí recolhidos.

Questões para reflexão:

Identifique quem é representado como o Outro nas narrativas públicas do seu país. Os direitos humanos desta minoria são plenamente respeitados? Se não, quais são os que são negligenciados? São proporcionadas oportunidades educativas iguais a esta minoria no sistema educativo do seu país? Apresente os seus argumentos.

Avaliação da não discriminação e equidade

O objetivo desta avaliação é refletir sobre a sua experiência de aprendizagem, avaliar os conhecimentos e competências adquiridos e considerar como os aplicará no seu contexto profissional.

A sua avaliação deve ser concisa, com até quatro páginas, e seguir a estrutura descrita abaixo.

Esta avaliação irá esclarecer não só os conhecimentos e competências que adquiriu, mas também as áreas em que pode continuar a crescer para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo para todos os alunos.

Estrutura para a avaliação reflexiva:

- A minha posição inicial

Refletindo sobre o meu conhecimento prévio antes da formação, eu tinha uma consciência geral sobre diversidade, equidade e os desafios que elas representam em ambientes educacionais. No entanto, a minha compreensão era mais teórica do que prática, pois não tinha explorado totalmente as nuances



do impacto da diversidade social e cultural nas crianças. Esperava que esta formação aprofundasse a minha compreensão sobre como implementar práticas inclusivas e abordar questões de equidade, especialmente em salas de aula diversas e com dificuldades económicas.

Algumas possíveis perguntas orientadoras:

1. Como é que eu percebia inicialmente o conceito de diversidade na educação?
2. Como as minhas experiências anteriores com a diversidade moldaram as minhas opiniões iniciais sobre a inclusão na educação?
3. O meu foco estava mais na inclusão em geral do que em questões específicas, como a discriminação de género ou os desafios socioeconómicos?
4. Que preconceitos ou suposições pessoais reconheci em mim mesmo antes da formação?
5. Senti-me preparado/a para lidar criticamente com informações ou materiais tendenciosos?

- O que aprendi (insights e competências)?

Ao longo deste módulo, adquiri uma consciência mais profunda de como a diversidade social e cultural afeta as experiências das crianças na educação. Aprendi que a diversidade, embora positiva na promoção da empatia e da consciência global, também pode levar a mal-entendidos, preconceitos e até mesmo exclusão, se não for tratada com cuidado. Desenvolvi competências na avaliação da credibilidade das fontes de informação, o que é essencial para evitar conteúdos tendenciosos que possam reforçar estereótipos. Além disso, o módulo equipou-me com técnicas de autorreflexão e negociação cruciais para a construção de consensos em grupos diversos, garantindo que todas as vozes sejam valorizadas e ouvidas.

Algumas perguntas orientadoras possíveis:

1. Que estratégias específicas aprendi para lidar com os preconceitos culturais nos recursos educativos?
2. De que forma a formação desafiou a minha compreensão anterior sobre equidade e a discriminação?
3. Como evoluiu a minha capacidade de avaliar criticamente a validade das informações?
4. Como evoluiu a minha perspetiva sobre o meu papel como educador na promoção da equidade?
5. Que exercícios me ajudaram mais a desenvolver essas competências?



- Descreva um exemplo que aplicará no seu contexto educativo

1. Forneça um exemplo específico de como irá implementar o que aprendeu na sua prática profissional ou educativa.

2. Ou desenvolva como a implementação de técnicas de construção de consenso na sua sala de aula promoverá um ambiente respeitoso e inclusivo. Por exemplo: durante os projetos em grupo, pretendo introduzir sessões estruturadas de negociação e reflexão, nas quais cada aluno poderá expressar a sua perspetiva. Ao enfatizar a equidade e o respeito mútuo, pretendo reduzir possíveis preconceitos que os alunos possam trazer para as discussões, especialmente em torno de tópicos relacionados com a cultura e o contexto social. Essa abordagem ajudará a promover a aceitação de pontos de vista diversos e a cultivar um sentimento de pertença entre todos os alunos.

Algumas perguntas orientadoras possíveis:

1. Que desafios prevejo ao introduzir estas sessões de reflexão?
2. Como posso garantir que cada aluno se sinta seguro e valorizado ao expressar perspetivas diversas?
3. Como posso avaliar o sucesso destas sessões na promoção de uma dinâmica de grupo positiva e respeitosa?
4. Esta abordagem poderá ter impacto nas perspetivas dos alunos sobre a diversidade em contextos mais amplos?
5. Que medidas devo tomar se os alunos ou colegas mostrarem resistência às práticas inclusivas?

- Onde preciso de mais informações ou fontes adicionais?

Embora o módulo tenha fornecido uma base sólida, sinto que preciso de um conhecimento mais aprofundado sobre como avaliar a fiabilidade dos materiais educativos. Em particular, quero compreender melhor como identificar e contrariar preconceitos subtis no conteúdo curricular que podem não ser imediatamente óbvios. Também desejo aprofundar a minha compreensão das técnicas de negociação para resolver conflitos que possam surgir em contextos diversos.

Algumas possíveis perguntas orientadoras:

1. Como posso obter conhecimentos práticos para identificar preconceitos nos recursos educativos?
2. Existem ferramentas ou estruturas adicionais que possam melhorar as minhas competências de negociação em contextos educativos?
3. Que aspetos específicos da diversidade cultural preciso de explorar mais a fundo?

.

4.



4. Existem estudos de caso específicos ou exemplos de práticas de diversidade bem-sucedidas que eu deva analisar?

Que competências adicionais poderiam ajudar-me a defender melhor a equidade no meu ambiente educativo?

- Quem pode ajudar-me a encontrar essas informações e/ou fontes adicionais?

Para abordar essas áreas, posso consultar colegas que têm experiência em ambientes educativos diversificados e inclusivos. Além disso, pretendo entrar em contacto com especialistas em diversidade e equidade dentro da minha instituição para obter orientação. Recursos externos, como cursos online sobre pedagogia crítica e publicações de académicos nas áreas de diversidade cultural e equidade educacional, também serão valiosos. O envolvimento com esses recursos permitirá que eu fortaleça as minhas competências e obtenha os insights necessários para aplicar o que aprendi de forma eficaz.

Algumas perguntas orientadoras possíveis:

1. Quais os colegas ou mentores têm experiência específica em lidar com preconceitos e a diversidade na educação?
2. Existem plataformas *online*, como *webinars* ou fóruns, onde posso discutir estas questões com especialistas?
3. Existem organizações comunitárias ou ONGs focadas na equidade na educação com as quais eu poderia colaborar?
4. Que publicações ou autores conceituados devo explorar para aprofundar a minha compreensão destes tópicos?
5. Que sessões de formação, conferências ou *workshops* poderiam proporcionar mais informações sobre estes temas?

Avaliação para compreender a nós mesmos e aos outros e diálogo

Peça aos formandos que reservem um horário nos dias de avaliação. Inicie cada sessão de avaliação explicando o processo de avaliação em cada horário.

Para cada horário, use um cenário diferente (existem 3 a 6 cenários diferentes). Os formandos recebem um cenário num determinado contexto: a sala de aula, a sala dos professores, uma reunião de professores, uma reunião com os pais, uma reunião de equipa ou uma situação de conflito na sala de aula.



Cada cenário contém várias perguntas para a avaliação relacionadas com os resultados de aprendizagem do Nível B, Módulos 4 e 5.

O4.1. Compreender as ligações entre as crenças, atitudes e comportamentos de cada um.

RA4.1B. Analisar as relações entre crenças, necessidades, emoções e comportamentos para explicar as diferenças humanas nas reações e atitudes.

O4.2. Melhorar a comunicação e as interações com os outros através de uma compreensão mais profunda das suas emoções e necessidades.

RA4.2B: Explicar como diferentes contextos sociais e culturais criam diferentes mentalidades e valores para explicar as diferenças humanas em atitudes e reações.

O4.3. Melhorar a comunicação e as relações utilizando competências de comunicação interpessoal eficientes.

RA4.3B. Executar estratégias de comunicação baseadas no respeito mútuo, na autenticidade, na aceitação incondicional, na escuta ativa e na empatia para construir relações saudáveis, de confiança e fortes.

O5.1. Melhorar as competências de diálogo empático.

RA5.1B Articular abertura (conexão) e interações honestas para promover um diálogo genuíno. (S88, S89)

O5.2. Melhorar as competências de resolução de problemas e conflitos.

RA5.2B. Demonstrar competências de diálogo, apesar de atritos ou conflitos, para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais. (V3, V8, A39)

O5.3. Melhorar as competências de cooperação.

RA5.3B. Persuadir a valorização e consideração das necessidades de todos na tomada de decisões, a fim de preservar a cooperação e o desejo de viver/trabalhar em conjunto. (S79, A28, S69, V11).

Quando as perguntas estiverem concluídas, agradeça aos formandos e encerre a sessão de avaliação.

Avalie as respostas com base nos resultados de aprendizagem do nível B dos Módulos 4 e 5.

Identifique os formandos que passarão para o nível C e insira os seus nomes no sistema Moodle.

As respostas que derem, de acordo com os resultados de aprendizagem, permitir-lhes-ão passar para o nível C seguinte. É necessária uma nota mínima de C para passar para a avaliação seguinte do nível C.



NÍVEL C comunicação sustentável - formação profissional

O nível C do programa de formação conjunta da UE centra-se no desenvolvimento profissional. Ou seja, o nível mais avançado de conhecimentos e competências em *comunicação sustentável*. Tal como nas descrições dos níveis A e B, a principal componente estrutural do nível C também consiste em cinco módulos que abrangem todo o conteúdo de aprendizagem. Em cada módulo, os formandos encontrarão uma lista de objetivos e resultados de aprendizagem esperados, que são mais complexos do que os dos níveis A e B e correspondem ao nível mais elevado de capacidades cognitivas na taxonomia de Bloom. Cada módulo fornece uma descrição de três conceitos-chave e uma lista de referências. Os conceitos-chave são seguidos por um resumo de todas as atividades de aprendizagem na forma de um percurso de aprendizagem, incluindo formatos de aprendizagem virtual, mista e física (presencial). A descrição do nível C (tal como nos outros níveis) conclui com tarefas de avaliação. Após a conclusão bem-sucedida da formação em *comunicação sustentável*, os formandos recebem as microcredenciais da UE no valor de 8 créditos ECTS.

MÓDULO 1C: Direitos Humanos e Valores Universais

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O1.1. Analisar e avaliar o impacto dos princípios dos direitos humanos na vida das pessoas, com especial enfoque nas suas oportunidades e perspetivas educativas.

RA1.1C Investigar oportunidades para incorporar os direitos humanos em contextos educativos, propondo e defendendo políticas e práticas inclusivas e promovendo ambientes que respeitem e defendam os direitos de todos os indivíduos, contribuindo assim para a criação de espaços educativos inclusivos e equitativos.

O1.2. Desenvolver estratégias de comunicação que enfatizem a compreensão e a cooperação para articular questões de direitos humanos, promovendo um diálogo aberto e respeitoso.

RA1.2C Investigar o impacto das tecnologias digitais nos princípios fundamentais dos direitos humanos, identificar potenciais dilemas éticos e conceber estratégias para os abordar de forma eficaz, contribuindo para o avanço da ética e do respeito pelos direitos.

O1.3. Promover/desenvolver estratégias cooperativas e sensíveis aos direitos humanos para a resolução de problemas entre (diferentes) agentes educacionais (funcionários, alunos, pais, partes interessadas).



RA1.3C. Promover e criar um ambiente educativo holístico, inclusivo e sensível aos direitos humanos, com base em estratégias de comunicação que integrem valores humanos universais.

Conceitos-chave

1. Valores universais e fundamentais: Direitos humanos e valores universais no contexto global

■ O impacto da globalização nos valores universais

A globalização, como um fenómeno multifacetado caracterizado pela rápida troca de informações, bens, serviços e práticas culturais além das fronteiras nacionais, influenciou profundamente a disseminação e a aceitação de valores universais, como a dignidade humana, a igualdade, a liberdade e a justiça. Por um lado, a globalização facilitou a disseminação dos ideais democráticos e dos princípios dos direitos humanos por meio de estruturas internacionais como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), que se tornou uma referência global para a justiça e a igualdade. (Whalley, 2008, Abramson&Ingelhart, 2009). O uso generalizado de plataformas de comunicação digital permitiu que vozes marginalizadas fossem ouvidas e que ativistas de direitos humanos mobilizassem apoio em escala internacional. Essa interconectividade global fomentou a criação de alianças e redes transnacionais que defendem a proteção dos direitos fundamentais, a igualdade de género e a abolição de práticas discriminatórias (Seita, 1997). No entanto, a globalização também deu origem a tensões entre diferentes sistemas de valores, muitas vezes levando a choques culturais e a resistência de comunidades que percebem essas normas globais como uma ameaça às suas crenças e práticas tradicionais. Por exemplo, algumas sociedades veem a promoção dos direitos LGBTQ+ ou da igualdade de género como uma imposição dos valores culturais ocidentais, desafiando assim a universalidade desses direitos.

Além disso, o domínio dos média e das instituições ocidentais na formação do discurso sobre direitos humanos tem sido criticado como uma forma de imperialismo cultural, que negligencia os sistemas de conhecimento indígenas e as concepções alternativas de justiça. Portanto, embora a globalização tenha inegavelmente contribuído para a promoção de valores universais, ela revelou simultaneamente a complexidade da negociação entre padrões globais e tradições locais, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível à defesa dos direitos humanos.



■ Valores universais no contexto dos desafios globais

Num mundo cada vez mais interligado e confrontado com desafios globais sem precedentes, o papel dos valores universais torna-se fundamental para moldar soluções coletivas e mobilizar as comunidades internacionais para uma ação conjunta. As alterações climáticas, as desigualdades económicas e as violações generalizadas dos direitos humanos são crises globais que transcendem as fronteiras nacionais e exigem um quadro ético unificado, baseado nos princípios da justiça, equidade e solidariedade. Por exemplo, o princípio da justiça climática enfatiza a responsabilidade das nações industrializadas em reduzir as emissões de gases com efeito de estufa e apoiar as comunidades vulneráveis afetadas de forma desproporcional pela degradação ambiental. Este princípio está enraizado no valor universal da equidade intergeracional, que exige a proteção dos direitos das gerações futuras de viver num ambiente sustentável (Pouliot&Thérien, 2018). Da mesma forma, a luta contra as desigualdades económicas exige a adesão aos valores da equidade e da justiça social, consagrados em instrumentos internacionais de direitos humanos, como o *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais* (PIDESC). Ao garantir o acesso à educação, aos cuidados de saúde e a condições de trabalho dignas, os Estados podem abordar as causas estruturais da pobreza e promover a inclusão social. Além disso, a proteção dos direitos humanos no contexto dos conflitos armados e crises humanitárias é orientada por quadros jurídicos internacionais, como as *Convenções de Genebra*, que estabelecem a obrigação de proteger as populações civis e prevenir crimes de guerra. Neste contexto, os valores universais não só fornecem orientação moral, mas também servem de base para a cooperação internacional e a solidariedade na abordagem das causas profundas da injustiça global.

■ A conexão entre os valores universais e o desenvolvimento sustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável, conforme articulado nos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) das *Nações Unidas*, está profundamente enraizado nos princípios fundamentais dos direitos humanos, como igualdade, justiça e respeito ao meio ambiente. Esses valores universais servem como base para alcançar um mundo mais equitativo e sustentável, abordando as dimensões sociais, económicas e ambientais do desenvolvimento. Por exemplo, o princípio da equidade sustenta o objetivo de reduzir as desigualdades dentro e entre os países (ODS 10), que visa eliminar leis e práticas discriminatórias que marginalizam grupos vulneráveis, incluindo mulheres, povos indígenas e refugiados. O valor da justiça é fundamental para promover o acesso à educação de qualidade (ODS 4) e aos cuidados de saúde (ODS 3), garantindo que todos os indivíduos tenham a oportunidade de levar uma vida saudável e plena. Além disso, o respeito pelo ambiente é essencial para alcançar padrões de consumo e produção sustentáveis (ODS 12) e proteger a biodiversidade (ODS 15). Estes objetivos refletem a obrigação ética de



preservar os recursos naturais para as gerações futuras e mitigar os impactos adversos das alterações climáticas nas populações mais vulneráveis. Além disso, a implementação destes objetivos requer cooperação e parcerias internacionais (ODS 17), baseadas nos princípios da solidariedade e da responsabilidade partilhada. Ao integrar valores universais nas políticas e práticas de desenvolvimento sustentável, a comunidade global pode abordar as causas estruturais da pobreza, da desigualdade e da degradação ambiental, promovendo simultaneamente a coesão social e o bem-estar humano.

■ Direitos universais e questões globais

A proteção dos direitos humanos universais é particularmente relevante no contexto dos desafios globais contemporâneos, como migração forçada, deslocamento induzido pelo clima, pobreza extrema e conflitos armados. Esses desafios não apenas ameaçam o bem-estar e a dignidade de milhões de pessoas, mas também expõem as limitações das estruturas jurídicas e políticas existentes na salvaguarda dos direitos fundamentais. Por exemplo, o direito de solicitar asilo, reconhecido na *Convenção sobre Refugiados de 1951*, é um mecanismo crítico para proteger os indivíduos que fogem da perseguição e da violência. No entanto, políticas de imigração restritivas e a criminalização de migrantes em muitos países têm minado esse direito, levando à violações dos direitos humanos e a crises humanitárias nas fronteiras internacionais. Da mesma forma, o direito à alimentação, água e abrigo está cada vez mais ameaçado pelas alterações climáticas, que exacerbam secas, inundações e outros desastres ambientais, particularmente nos países em desenvolvimento. Em resposta a estes desafios, as organizações internacionais e os atores da sociedade civil têm apelado a uma cooperação global mais forte e à adoção de abordagens baseadas nos direitos humanos para abordar as causas profundas das deslocamentos forçados e da degradação ambiental. Além disso, a proteção das populações civis em conflitos armados, conforme exigido pelo direito internacional humanitário, continua a ser uma preocupação premente em regiões afetadas pela violência contínua e pela instabilidade política. O fracasso dos atores internacionais em prevenir crimes de guerra e violações dos direitos humanos em conflitos como os da Síria, Iémen ou Ucrânia destaca a necessidade urgente de mecanismos mais eficazes de responsabilização e justiça.

■ Proteção dos direitos universais em situações de crise

Em tempos de crise, sejam eles causados por guerras, pandemias ou desastres naturais, a proteção dos direitos humanos universais torna-se particularmente desafiadora devido à suspensão das liberdades civis, à militarização das sociedades e ao colapso dos serviços públicos. Por exemplo, a pandemia da COVID-19 expôs desigualdades significativas no acesso à saúde e à proteção social, afetando desproporcionalmente as comunidades marginalizadas e populações vulneráveis.



O direito à saúde, reconhecido no PIDESC, foi frequentemente comprometido devido à infraestrutura inadequada de cuidados de saúde e à distribuição desigual de vacinas. Além disso, a imposição de medidas de emergência, como confinamentos e tecnologias de vigilância, suscitou preocupações sobre violações da privacidade e da liberdade de circulação. Da mesma forma, em conflitos armados, os ataques a infraestruturas civis e o uso da violência sexual como arma de guerra constituem graves violações do direito internacional humanitário. Apesar desses desafios, as organizações humanitárias e as instituições internacionais desempenham um papel fundamental na prestação de assistência, no monitoramento de violações dos direitos humanos e na defesa da responsabilização. No entanto, a falta de vontade política e a fragmentação dos mecanismos de governança global muitas vezes impedem respostas eficazes às crises e exacerbam o sofrimento humano.

■ Críticas e limitações dos direitos universais

Embora o conceito de direitos humanos universais seja amplamente apoiado a nível internacional, ele tem enfrentado críticas significativas por parte de relativistas culturais, teóricos políticos e estudiosos pós-coloniais. Uma das principais críticas é que a noção de direitos universais reflete uma visão de mundo ocidentocêntrica que desconsidera as experiências culturais e históricas das sociedades não ocidentais. Por exemplo, a ênfase na autonomia individual e na liberdade de expressão pode entrar em conflito com tradições coletivas e normas religiosas em certas comunidades. (Mutua, 2002) Além disso, a aplicação seletiva dos padrões de direitos humanos por parte de Estados poderosos, muitas vezes para fins geopolíticos, tem minado a legitimidade das instituições internacionais de direitos humanos. A intervenção dos EUA no Iraque sob o pretexto de promover a democracia e os direitos humanos é um exemplo disso, onde a retórica dos direitos humanos foi usada para justificar a agressão militar e a mudança de regime. Além disso, a falta de mecanismos de aplicação e responsabilização por violações dos direitos humanos cometidas por Estados poderosos e empresas multinacionais revela as limitações estruturais do atual sistema internacional de direitos humanos.

2. Defesa e implementação dos direitos humanos

A defesa e a implementação dos direitos humanos no século XXI são profundamente influenciadas pelo rápido desenvolvimento das tecnologias digitais, pela interação entre a sociedade civil e a legislação nacional e pelo surgimento de novas estratégias para enfrentar os desafios globais. (Nelson & Dorsey, 2008) Embora as plataformas digitais tenham revolucionado a forma como os ativistas mobilizam apoio e responsabilizam os infratores, a eficácia dos esforços de defesa dependem, em última análise, da formação de coligações, do envolvimento das comunidades locais e da promoção

de reformas legislativas. À medida que o futuro da defesa dos direitos humanos continua a evoluir, será essencial uma abordagem equilibrada que combine inovação tecnológica, ação legal e mobilização popular para promover a justiça, a igualdade e a dignidade humana à escala global. (Rall, Satterthwaite et al., 2016).

■ Defesa dos direitos humanos no contexto das novas tecnologias e das redes sociais

Na era digital, a defesa dos direitos humanos passou por uma profunda transformação devido ao surgimento de novas tecnologias e ao uso generalizado de plataformas de redes sociais (Lebert, 2018). Esses avanços tecnológicos expandiram significativamente o alcance e o impacto das campanhas de defesa, permitindo que organizações e ativistas de direitos humanos mobilizassem apoio global, aumentassem a conscientização e exercessem pressão sobre governos e empresas que violam os direitos humanos. As plataformas de redes sociais como o *Twitter*, o *Facebook* e o *Instagram* são ferramentas poderosas para divulgar informações rapidamente e envolver públicos diversos. Por exemplo, o movimento *#MeToo*, que surgiu nas redes sociais, tornou-se um fenómeno global que trouxe à tona a violência de género e o assédio sexual, obrigando os decisores políticos e as instituições a tomar medidas. Da mesma forma, o movimento *Black Lives Matter* aproveitou as plataformas digitais para destacar o racismo sistémico e a brutalidade policial, influenciando o discurso público e levando a reformas políticas em vários países.

Além disso, as tecnologias digitais permitem que ativistas documentem violações dos direitos humanos em tempo real, fornecendo evidências visuais que podem ser partilhadas instantaneamente com públicos internacionais. O uso de transmissões ao vivo, ferramentas de geolocalização e plataformas de comunicação criptografadas capacitou defensores dos direitos humanos que atuam em ambientes repressivos a contornar a mídia controlada pelo Estado e alcançar diretamente apoiadores globais. No entanto, embora a defesa digital tenha amplificado vozes que antes eram marginalizadas, ela também apresenta desafios significativos, como a disseminação de desinformação, a vigilância de ativistas por regimes autoritários e o risco de assédio *online* (Ashifa, 2021). Portanto, a defesa eficaz dos direitos humanos na era digital requer não apenas inovação tecnológica, mas também estratégias para garantir a segurança digital, proteger a privacidade e verificar informações para manter a credibilidade e a confiança.

■ A interação entre a defesa e a legislação nacional

A defesa dos direitos humanos desempenha um papel crucial na influência da legislação nacional e na definição de quadros jurídicos que protegem os direitos dos grupos marginalizados e vulneráveis. Ao sensibilizar o público, mobilizar a sociedade civil e envolver os decisores políticos, as campanhas de defesa podem impulsionar reformas legislativas que se alinham com as normas internacionais de direitos humanos.



Um exemplo notável é a campanha global contra o trabalho infantil, que levou à adoção de leis trabalhistas mais rigorosas e à ratificação de convenções internacionais, como a Convenção nº 182 da *Organização Internacional do Trabalho* sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil. Da mesma forma, os esforços de defesa de organizações LGBTQ+ contribuíram para a descriminalização da homossexualidade e a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo em vários países.

Em muitos casos, as campanhas de defesa utilizam litígios estratégicos para contestar leis e políticas discriminatórias nos tribunais nacionais (Park, Murdie&Davis, 2019). Por exemplo, organizações de direitos humanos têm usado com sucesso ações judiciais para exigir a abolição da pena de morte, proteger os direitos territoriais dos povos indígenas e garantir o acesso à saúde para comunidades marginalizadas. Além disso, a defesa dos direitos humanos envolve frequentemente a formação de coligações e parcerias com decisores políticos, especialistas jurídicos e atores da sociedade civil para elaborar e propor nova legislação. A introdução de leis antidiscriminação, políticas de igualdade de gênero e proteções para refugiados e requerentes de asilo é frequentemente o resultado de pressão sustentada por parte de defensores e ativistas dos direitos humanos. No entanto, a eficácia da defesa na influência da legislação nacional depende do contexto político, da força da sociedade civil e da vontade dos governos de cumprir as obrigações internacionais em matéria de direitos humanos. Em regimes autoritários ou ambientes politicamente instáveis, os esforços de defesa podem enfrentar repressão severa, censura e criminalização, destacando a necessidade de apoio e proteção internacional aos defensores dos direitos humanos.

■ O futuro da defesa dos direitos humanos

O futuro da defesa dos direitos humanos é moldado por tendências globais emergentes, avanços tecnológicos e a natureza evolutiva dos movimentos sociais. Um dos principais desenvolvimentos neste campo é o papel cada vez mais importante dos jovens ativistas e dos movimentos populares na promoção da mudança social. Jovens líderes, como Greta Thunberg no movimento pela justiça climática e Malala Yousafzai na luta pela educação das meninas, demonstraram o poder do envolvimento dos jovens na defesa dos direitos humanos e na responsabilização dos governos. As campanhas digitais lideradas por jovens não só estão a aumentar a consciencialização sobre questões críticas, como a justiça racial, a igualdade de gênero e a sustentabilidade ambiental, mas também a inspirar ações coletivas e mudanças políticas à escala global.

Outra tendência significativa é o uso crescente de inteligência artificial (IA), análise de *big data* e tecnologia *blockchain* na defesa dos direitos humanos. Ferramentas alimentadas por IA podem analisar grandes quantidades de dados para detectar padrões de violações dos direitos humanos, enquanto a tecnologia *blockchain* pode aumentar a transparência e a responsabilidade nas cadeias de abastecimento, prevenindo a exploração laboral e as violações ambientais.

Além disso, a realidade virtual (RV) e a narrativa imersiva estão a ser cada vez mais utilizadas para criar empatia e consciencialização, permitindo que o público experimente as realidades enfrentadas por refugiados, vítimas de guerra ou comunidades indígenas. No entanto, a integração de novas tecnologias nos esforços de defesa também levanta questões éticas e de privacidade, particularmente no que diz respeito à segurança dos dados e ao potencial uso indevido de ferramentas digitais para vigilância e censura.

Além das inovações tecnológicas, a defesa dos direitos humanos no futuro exigirá estratégias mais inclusivas e interseccionais que abordem as desigualdades estruturais e os desequilíbrios de poder. Construir alianças entre movimentos sociais, envolver comunidades marginalizadas e amplificar as vozes dos povos indígenas, das mulheres e dos indivíduos LGBTQ+ será essencial para promover a justiça social e proteger a dignidade humana.

Além disso, as redes globais de defesa dos direitos humanos precisarão adaptar-se às mudanças geopolíticas e responder aos desafios emergentes, como o aumento do populismo autoritário, a erosão das instituições democráticas e a crescente criminalização da dissidência. Ao combinar ferramentas digitais, estratégias jurídicas e ativismo comunitário, os defensores dos direitos humanos podem superar barreiras globais e promover a proteção e a implementação dos direitos fundamentais em diversos contextos (Pijoh, 2023).

3. Os direitos humanos na era digital

A proteção e a promoção dos direitos humanos na era digital exigem uma abordagem abrangente e multidimensional que aborde as implicações éticas, jurídicas e sociais dos avanços tecnológicos. Desde a regulamentação dos sistemas de IA até à proteção dos direitos das crianças online e ao reforço das medidas de cibersegurança, os governos, as empresas de tecnologia e os atores da sociedade civil devem trabalhar em colaboração para garantir que as tecnologias digitais sejam desenvolvidas e utilizadas de forma a defender os direitos humanos fundamentais (Coccoli, 2018). À medida que o panorama digital continua a evoluir, os quadros de direitos humanos também devem adaptar-se aos novos desafios e oportunidades, priorizando a equidade, a transparência e a proteção das comunidades vulneráveis no espaço digital global.

■ O impacto da inteligência artificial nos direitos humanos

O rápido desenvolvimento e uso generalizado da inteligência artificial (IA) levantaram profundas questões éticas e jurídicas sobre a proteção dos direitos humanos na era digital. Embora as tecnologias de IA tenham o potencial de melhorar o bem-estar humano e melhorar o



acesso a serviços essenciais, eles também representam riscos significativos de discriminação, desigualdade e violações da privacidade. Uma das principais preocupações é o potencial dos algoritmos de IA em perpetuar e até mesmo amplificar preconceitos raciais, de gênero e sociais, se não forem projetados e implementados de forma responsável. Por exemplo, algoritmos de policiamento preditivo, sistemas de reconhecimento facial e ferramentas automatizadas de contratação têm demonstrado atingir desproporcionalmente comunidades marginalizadas, reforçando padrões existentes de desigualdade e exclusão (Risse, 2019). Este preconceito muitas vezes decorre dos dados usados para treinar modelos de IA, que podem refletir injustiças históricas ou preconceitos culturais, levando a resultados injustos em áreas como a justiça criminal, o emprego e a saúde.

Além disso, a falta de transparência e de responsabilização nos processos de tomada de decisão da IA levanta preocupações sobre o devido processo legal e o direito a um julgamento justo. Os indivíduos afetados por decisões algorítmicas muitas vezes têm acesso limitado a informações sobre como essas decisões são tomadas ou à sua capacidade em contestá-las (Martsenko, 2022). Essa falta de supervisão não apenas viola o direito à não discriminação, mas também prejudica o princípio da dignidade e autonomia humanas. Em resposta a estes desafios, os quadros internacionais de direitos humanos, como os Princípios Orientadores das Nações Unidas sobre Empresas e Direitos Humanos, enfatizam a necessidade de quadros regulatórios que garantam que as tecnologias de IA sejam desenvolvidas e utilizadas de acordo com os direitos fundamentais e os padrões éticos. Tais regulamentos devem incluir mecanismos para auditar sistemas de IA, estabelecer responsabilidade por resultados tendenciosos e proteger a privacidade dos dados dos indivíduos. Além disso, promover a diversidade e a inclusão no desenvolvimento de tecnologias de IA é essencial para prevenir práticas discriminatórias e fomentar ambientes digitais mais equitativos.

■ Direitos digitais das crianças como grupo vulnerável no ambiente online

Na era digital, as crianças representam um dos grupos mais vulneráveis devido à sua capacidade limitada de compreender e navegar pelas complexidades dos ambientes online. A rápida expansão das plataformas digitais, das redes sociais e dos serviços de entretenimento online criou oportunidades e riscos para os direitos das crianças, incluindo o seu direito à privacidade, proteção contra exploração e acesso à informação. Uma das preocupações mais urgentes é a exposição das crianças a conteúdos inadequados, *cyberbullying* e exploração online. A proliferação de material de abuso sexual infantil, a manipulação de jovens utilizadores através de publicidade direcionada e a recolha de dados pessoais sem consentimento representam ameaças significativas ao bem-estar físico e psicológico das crianças.

Em resposta a esses desafios, estruturas jurídicas internacionais, como a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (CNUDC), reconhecem a necessidade de proteger os direitos das crianças no ambiente digital. Governos, empresas de tecnologia e organizações da sociedade civil devem colaborar para estabelecer políticas de moderação de conteúdo adequadas à idade, fortalecer medidas de segurança cibernética e implementar programas educacionais que promovam a alfabetização digital entre as crianças e os seus responsáveis. Além disso, o direito à privacidade e à proteção de dados deve ser garantido através da restrição da recolha e utilização de informações pessoais das crianças e da aplicação de regulamentos rigorosos sobre as práticas de partilha de dados por plataformas de redes sociais e empresas de jogos online. Ao mesmo tempo, os esforços para proteger as crianças no espaço digital não devem comprometer o seu direito de acesso à informação, liberdade de expressão e participação em comunidades online. Portanto, uma abordagem equilibrada que priorize tanto a proteção quanto o empoderamento é essencial para promover o desenvolvimento saudável das crianças na era digital.

■ Cibersegurança e direitos humanos

A crescente frequência e sofisticação dos ciberataques têm implicações significativas para a proteção dos direitos humanos fundamentais na era digital. Os ciberataques direcionados a infraestruturas críticas, instituições financeiras e redes de comunicação não só perturbam os serviços essenciais, como também ameaçam o direito à privacidade, à liberdade de expressão e ao acesso à informação. Por exemplo, violações de dados em grande escala que expõem informações pessoais podem levar ao roubo de identidade, discriminação e assédio, enquanto a ciberespionagem patrocinada pelo Estado pode minar a dissidência política e suprimir a liberdade de expressão. Além disso, o uso crescente de tecnologias de vigilância e ferramentas de monitorização digital por regimes autoritários levanta sérias preocupações sobre a violação dos direitos de privacidade e a supressão das liberdades civis. (Pavlova, 2020).

Nesse contexto, a proteção da segurança cibernética não é apenas uma questão técnica, mas uma preocupação fundamental de direitos humanos que requer cooperação internacional e regulamentação legal. Os governos e os atores do setor privado devem trabalhar juntos para fortalecer a infraestrutura de segurança cibernética, proteger sistemas de informação críticos e garantir que as tecnologias digitais não sejam usadas para violar os direitos humanos. Além disso, as normas internacionais de direitos humanos, como o *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos* (PIDCP), (ohchr.org) devem orientar o desenvolvimento de políticas de cibersegurança para prevenir o uso indevido de tecnologias de vigilância e proteger a privacidade digital dos indivíduos. Ao mesmo tempo, as organizações da sociedade civil e os defensores dos direitos humanos desempenham um papel crucial na monitorização



denunciando violações dos direitos humanos na esfera digital, defendendo a transparência e a responsabilização nas práticas de vigilância governamental.

■ O futuro dos direitos humanos na era digital

À medida que a tecnologia continua a avançar a um ritmo sem precedentes, o futuro dos direitos humanos na era digital será moldado por novos desafios e oportunidades. Tecnologias emergentes, como o *blockchain*, a *computação quântica* e *Internet das Coisas* (IoT), têm o potencial de melhorar o acesso à justiça, aumentar a transparência e proteger a privacidade digital. Por exemplo, a tecnologia *blockchain* pode ser usada para armazenar com segurança evidências de violações dos direitos humanos ou criar sistemas transparentes para a distribuição de ajuda humanitária (Czurik, 2022). No entanto, essas tecnologias também introduzem novos riscos relacionados com a vigilância digital, discriminação algorítmica e a erosão da autonomia pessoal.

Um dos principais desafios nas próximas décadas será equilibrar a inovação tecnológica com a proteção dos direitos fundamentais. Isso exigirá o desenvolvimento de estruturas jurídicas internacionais que estabeleçam diretrizes claras para o uso ético das tecnologias emergentes, ao mesmo tempo em que responsabilizam os atores estatais e não estatais por violações dos direitos humanos no espaço digital. Além disso, promover a literacia digital e capacitar as comunidades marginalizadas para aceder e utilizar a tecnologia será essencial para reduzir a exclusão digital e prevenir novas desigualdades sociais e económicas. O papel dos jovens ativistas e dos defensores dos direitos humanos também será fundamental na defesa da transparência, da responsabilização e de políticas digitais inclusivas que respeitem a dignidade humana e a diversidade.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: VALORES UNIVERSAL E FUNDAMENTAIS

- Abramson, P., & Inglehart, R. F. (2009). Value change in global perspective. University of Michigan Press. 266
- Mutua, M. (2002). Human rights: A political and cultural critique. University of Pennsylvania Press.
- Risse, M. (2019). Human rights and artificial intelligence: An urgently needed agenda. Human Rights Quarterly, 41(1), 1-16. Pouliot, Vincent, and Jean-Philippe Thérien. "Global governance: A struggle over universal values." International Studies Review 20, no. 1 (2018): 55-73.
- Seita, A. Y. (1997). Globalization and the Convergence of Values. Cornell Int'l LJ, 30, 429.

Whalley, J. (2008). Globalisation and values. World Economy, 31(11), 1503-1524..

Referências ao conceito-chave 2: DEFESA E IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

- Ashifa, K. M. (2021). Information and Communication Technology Integration on Human Rights Advocacy. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(2), 2729-2732.
- Lebert, J. (2018). Information and communication technologies and human rights advocacy: the case of amnesty international. In Civil Society in the Information Age (pp. 19-36). Routledge.
- Nelson, P. J., & Dorsey, E. (2008). New rights advocacy: Changing strategies of development and human rights NGOs. Georgetown University Press.
- Park, B., Murdie, A., & Davis, D. R. (2019). The (co) evolution of human rights advocacy: Understanding human rights issue emergence over time. Cooperation and Conflict, 54(3), 313-334.
- Pijoh, F. E. (2023). The impact of global human rights advocacy on state practices: a multi country study. The Easta Journal Law and Human Rights, 1(03), 166-175.
- Rall, K., Satterthwaite, M. L., Pandey, A. V., Emerson, J., Boy, J., Nov, O., & Bertini, E. (2016). Data visualization for human rights advocacy. Journal of Human Rights Practice, 8(2), 171-197.

Referências ao conceito-chave 3; DIREITOS HUMANOS NA ERA DIGITAL

- Coccoli, J. (2017). The challenges of new technologies in the implementation of human rights: An analysis of some critical issues in the digital era. Peace human rights governance, 1(Peace Human Rights Governance 1/2), 223-250.
- Czuryk, M. (2022). Restrictions on the exercising of human and civil rights and freedoms due to cybersecurity issues. Studia Iuridica Lublinensia, 31(3), 31-43.
- Martsenko, N. (2022). Artificial intelligence and human rights: a scientific review of impacts and interactions. Studia Prawnoustrojowe, (58).
- Pavlova, P. (2020). Human rights-based approach to cybersecurity: Addressing the security risks of targeted groups. Peace Human Rights Governance, 4(Peace Human Rights Governance 4/3), 391-418.
- Risse, M. (2019). Human rights and artificial intelligence: An urgently needed agenda. Human Rights Quarterly, 41(1), 1-16.
- <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>



MÓDULO 2C: Valores e identidade da UE

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O2.1. Valorizar, promover e aplicar estratégias que respeitem a dignidade humana, os direitos humanos e a diversidade cultural na vida profissional.

RA2.1C Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.

O.2.2. Comunicar e cooperar respeitosamente com pessoas de diferentes origens culturais e sociais.

RA2.2C Explicar e avaliar as práticas profissionais e a comunicação à luz da igualdade e dos direitos humanos.

O2.3. Promover e incentivar ativamente a diversidade cultural, a variedade e a educação inclusiva em contextos e práticas educativas.

RA2.3C Refletir e investigar a eficácia do tratamento igualitário de pessoas com diferentes origens culturais e sociais no processo educativo.

Conceitos-chave

1. Identidade: étnica, nacional e europeia

Como já foi mencionado no nível B, o conceito de identidade abrange dois campos distintos: por um lado, a identidade concebida como estável, determinada e internalizada na cultura de cada um; por outro lado, a identidade como uma construção de múltiplas subjetividades influenciadas pela experiência pessoal e pelo ambiente social. O que ainda é mais importante é que as múltiplas subjetividades podem entrar em conflito entre si, não só a nível pessoal, mas também na comunicação com os outros. É por isso que é especialmente importante que o professor reflita sobre questões de identidade, compreendendo a influência da identidade cultural pessoal (religiosa, nacional, étnica, etc.) ao lidar com confrontos diferentes e até conflituosos de identidades no ambiente da sala de aula.

A autorreflexão sobre a sua própria identidade é essencial para a implementação dos direitos humanos nos processos educativos. O artigo 19.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que afirma que «toda a pessoa tem direito à liberdade de opinião e de expressão», e o artigo 26.º, que afirma



que «toda a pessoa tem direito à educação», são dois direitos humanos que todos os professores devem ter em mente ao tentar resolver conflitos relacionados com a identidade.

Se analisarmos muitas teorias sociológicas contemporâneas sobre identidade, veremos que há muitas discussões e divergências sobre a natureza da identidade, a sua importância no mundo globalizado, etc., mas há algo em comum a todas essas teorias: a identidade é entendida como um processo cultural contínuo e problemático (Bauman, 2004; Castells, 2010; Hall, 2003; Zajda, 2022). É crucial compreender este aspeto problemático da identidade para promover um ambiente social inclusivo. A questão principal é como lidar com diferentes identidades no contexto educativo? Deve-se salientar que a afirmação de que a identidade é problemática não significa que a identidade esteja a tornar-se menos importante. Pelo contrário, devemos estar cientes da importância da identidade em muitas situações conflituosas.

Para lidar com conflitos de identidade, é importante reconhecer a construção discursiva da identidade. Esta abordagem baseia-se na análise do discurso de Foucault. A famosa citação de Michel Foucault de que «*não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de conhecimento, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua ao mesmo tempo relações de poder*» (Foucault, 1995, 27) é muito relevante, considerando a complexidade da identidade. As práticas sociais e institucionais que produzem a suposta neutralidade do conhecimento e o modelo hierárquico ainda frequente nos ambientes educativos mostram como é importante tentar evitar relações de poder ao lidar com os conflitos de identidades diferentes.

A complexidade das identidades múltiplas é fortemente evidente quando os valores entre grupos majoritários e minoritários colidem. As relações de poder entre diferentes grupos de identidade social e cultural geralmente dão ao grupo majoritário mais poder e oportunidades do que aos grupos desfavorecidos. Neste contexto, a distinção entre pertença e alteridade é muito relevante. Embora o conceito de alteridade seja inevitável para o processo de autocompreensão, ao mesmo tempo é muito mais divisivo e, como tal, bastante arriscado na criação de situações conflituosas. É por isso que o conceito de pertença (por exemplo, à escola, universidade ou qualquer outra comunidade) pode ser uma solução mais neutra e moderadora para alcançar uma identidade mais inclusiva. Uma das ferramentas de autorreflexão que pode mitigar potenciais conflitos de identidade é enfatizar a identidade profissional, que «*dá às minorias uma âncora e pode servir como uma importante fonte de capital simbólico para professores pertencentes a minorias*» (Gindi & Ron, 2023). Dessa forma, a identidade alcançada desempenha um papel muito mais importante do que a identidade atribuída e ajuda a suavizar



o potencial desequilíbrio das relações de poder, não só entre professores e alunos, mas também entre alunos e até mesmo entre os próprios professores.

Outra distinção importante a ter em mente é entre identidade individual e identidade de grupo. Uma das definições mais conhecidas de grupos de identidade foi proposta por Amy Gutmann. Ela define grupos de identidade como «associações politicamente significativas de pessoas que são identificadas por ou se identificam com um ou mais marcadores sociais. Género, raça, classe, etnia, nacionalidade, religião, deficiência e orientação sexual estão entre os exemplos mais óbvios de marcadores sociais partilhados, em torno dos quais se formam grupos de identidade informais e formais» (Gutmann, 2003, 9). O aspeto essencial é que a identidade de grupo geralmente não abrange a identidade individual na sua totalidade. A identidade pessoal é construída por múltiplas subjetividades, o que significa que diferentes indivíduos podem desenvolver conjuntos de valores bastante únicos, e nem todas as crenças serão as mesmas entre todos os membros do grupo. Ainda assim, «um compromisso conjunto com a identidade do grupo é um dos fatores sociais/psicológicos que atua como uma restrição para que o membro do grupo acredite plenamente nas crenças do grupo» (Fraser-Burges, 2012, 497). Este aspeto de que as crenças dentro do grupo são mais intratáveis do que as crenças fora do grupo cria o problema de evitar a hegemonia do grupo dominante.

Uma vez que inevitavelmente nos deparamos com múltiplas identidades numa sociedade global e os indivíduos, mesmo a nível pessoal, geralmente têm de escolher entre diferentes identidades, isso pode ser feito basicamente de três maneiras: «Reconciliação, em que os indivíduos tentam equilibrar as suas múltiplas identidades integrando aspetos de ambas as identidades; Realinhamento, em que os indivíduos escolhem uma identidade em detrimento de outra, selecionando uma identidade para representar ou concentrando-se mais numa identidade do que na outra; e Retirada, em que os indivíduos evitam ambas as suas identidades conflitantes, efetivamente compartimentando-as» (Jones & Hynie, 2017, 3). Como a estratégia de recuo corresponde basicamente à marginalização e separação, e o realinhamento significa assimilação, isso deixa apenas a reconciliação como ferramenta para gerir identidades múltiplas conflitantes e alcançar um ambiente inclusivo e não divisório.

Respeitar os direitos humanos e a diversidade cultural de diferentes identidades ao mesmo tempo pode ser bastante desafiante. Isto significa que os ambientes educativos práticos não podem ser os mesmos e devem reconhecer as diferenças práticas na implementação dos direitos humanos em vários contextos. Isto é ainda mais relevante considerando os desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos que, de certa forma, criam mais oportunidades para as minorias, mas, por outro lado, também podem ser bastante perturbadores. Por exemplo, os diferentes casos de direitos humanos na era digital, que são discutidos com mais detalhes no Módulo 1 (como a liberdade de expressão online,

, danos digitais, manipulação e desinformação, etc.), mostram que, ao expressar a sua opinião, comunicar com os outros ou mesmo apenas dar informações, os professores devem ter em mente os potenciais conflitos de identidade.

Uma das principais formas de evitar relações de poder decorrentes de identidades diferentes é a criação de um ambiente de aprendizagem democrático. É importante notar que, neste caso, democracia significa não só reconhecer a identidade de cada um de nós e respeitar os valores relevantes, mas também compreender que, em conflitos de identidade, é importante encontrar um terreno comum na discussão. A principal diretriz democrática ao lidar com potenciais conflitos de identidade é que todas as pessoas têm o direito de desenvolver a sua própria identidade, que não deve ser imposta de fora. Embora todos tenhamos diferentes marcadores sociais, isso não deve afetar a relação entre nós, pelo menos em contextos educativos. Desta forma, a implementação de políticas de direitos humanos (tais como leis de educação inclusiva, medidas antidiscriminação ou liberdade de crença nas escolas) influencia positivamente os processos educativos e cria um ambiente democrático que respeita e valoriza a diversidade de identidades. Mais ainda, a principal influência da inclusão é a criação de um espaço que enfatiza não as diferenças sociais divisórias, mas princípios como a justiça social, a consciência crítica e a independência e, por isso, todos os alunos têm mais oportunidades nesse ambiente educativo.

2. Valores da UE – Educação Inclusiva

A educação inclusiva tornou-se uma pedra angular das políticas de educação pública globais e europeias, enfatizando a inclusão como um direito humano emergente (Rodrigues, 2014). A educação serve como uma plataforma poderosa para promover a inclusão e abordar a desigualdade na sociedade. Este artigo trata práticas profissionais e estratégias de comunicação que se alinham com os princípios da igualdade e dos direitos humanos. Especificamente, explora a *comunicação sustentável*, a competência intercultural, as práticas reflexivas e a pedagogia diferenciada como ferramentas para promover ambientes de aprendizagem inclusivos.

■ O Projeto TASC e a Comunicação Sustentável

O Projeto TASC baseia-se no conceito de *comunicação sustentável* como ferramenta para promover a inclusão na educação. Esta abordagem incorpora estratégias centradas na cooperação, comunicação não violenta, competência intercultural, pensamento reflexivo e resolução de problemas para enriquecer os cenários educativos e as práticas pedagógicas.



Nos ambientes educativos cada vez mais diversificados da atualidade, a comunicação e a colaboração sustentáveis entre diferentes contextos culturais e sociais são essenciais para promover experiências de aprendizagem inclusivas, respeitadas e eficazes. Tanto em contextos educativos formais como informais, famílias, alunos, professores e funcionários s trazem consigo perspectivas diversas, moldadas pelos seus contextos culturais e sociais únicos, incluindo padrões comportamentais, normas de estatuto e género e estilos de comunicação. Abordar esta diversidade requer estratégias para prevenir e eliminar barreiras de comunicação, garantindo que a dignidade de todos os participantes seja respeitada.

■ Avaliação das práticas profissionais

As práticas profissionais na educação devem estar alinhadas com os princípios da igualdade e dos direitos humanos para criar ambientes inclusivos que respeitem a diversidade. A avaliação dessas práticas envolve:

- **Inclusão:** Os professores e formadores devem garantir que os seus métodos de ensino e currículo sejam acessíveis e benéficos para todos os alunos, independentemente da sua origem. Isso inclui a planificação de aulas que abordem uma variedade de estilos de aprendizagem e experiências culturais (Tomlinson, 2014). As práticas inclusivas garantem oportunidades equitativas de sucesso.

- **Práticas reflexivas:** Os professores devem refletir continuamente sobre os seus métodos de ensino e de comunicação, identificando e abordando preconceitos ou estereótipos inconscientes que possam surgir nas suas interações com os alunos (Brookfield, 2017). A autoavaliação regular permite-lhes avaliar a eficácia com que apoiam alunos diferentes e defender os princípios da igualdade e dos direitos humanos.

- **Desenvolvimento profissional contínuo:** Para promover um ambiente mais inclusivo, os professores devem envolver-se no desenvolvimento profissional focado na competência intercultural e na comunicação. Esses esforços permitem-lhes compreender as diversas necessidades dos seus alunos e refinar as suas práticas de acordo com elas (Gay, 2018). Esse crescimento profissional está alinhado com o princípio dos direitos humanos de acesso igualitário a uma educação de qualidade.

■ Competência intercultural e comunicação

A competência intercultural, definida como a capacidade de compreender, colaborar e interagir com indivíduos de culturas ou sistemas de crenças diferentes dos seus, é a base de uma comunicação respeitosa e sustentável. Os educadores e formadores devem cultivar a consciência das diferenças culturais, reconhecendo que as origens culturais moldam os estilos de comunicação, os comportamentos e as expectativas (Gay, 2018).

Embora a diversidade cultural na sala de aula apresente desafios, ela também oferece oportunidades para desenvolver a consciência cultural e dismantelar estereótipos. Ao empregar estratégias cooperativas, escuta ativa, empatia e flexibilidade, os professores podem gerir de forma mais eficaz as interações interculturais, envolver alunos de diversas origens e criar ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos.

■ Diálogo intercultural para a resolução de conflitos

O diálogo intercultural, através do qual indivíduos de diversas origens participam em discussões significativas, é uma estratégia vital para resolver conflitos e promover a compreensão. Esse diálogo permite que formadores e formandos explorem as diferenças culturais de forma construtiva, promovendo uma compreensão mais profunda das experiências e visões de mundo dos outros (Maalouf, 2017).

Quando surgem conflitos decorrentes de mal-entendidos culturais, os formadores devem estar preparados para transformar esses conflitos em oportunidades de aprendizagem. A resolução eficaz de conflitos envolve compreender as perspectivas de todas as partes, reconhecer a validade das diferentes normas culturais e trabalhar em prol de soluções mutuamente benéficas (Ting-Toomey, 2012). Esta abordagem não só resolve conflitos, como também reforça os princípios dos direitos humanos, respeitando a dignidade de todos os envolvidos.

■ Escuta ativa e empatia

A comunicação eficaz em salas de aula multiculturais vai além das competências linguísticas, exigindo escuta ativa e inteligência emocional. A escuta ativa garante que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, minimizando os mal-entendidos decorrentes das diferenças culturais (Brownell, 2013). Envolve também concentrar-se totalmente, compreender, responder e lembrar-se do que é comunicado. Os formadores devem incutir esta prática nos formandos para garantir que nenhuma voz seja ignorada, desvalorizada ou desrespeitada.

A empatia, a capacidade de compreender e partilhar os sentimentos dos outros, é outro componente crítico da comunicação intercultural. Um estudo realizado por Zhu (2020) mostra que indivíduos culturalmente empáticos são mais propensos a demonstrar respeito e abertura mental nas interações com pessoas de origens diversas. Desenvolver a empatia permite que formadores e formandos construam relações baseadas na compreensão e no respeito mútuos, o que é fundamental para a aprendizagem cooperativa. Tanto a escuta ativa quanto a empatia apoiam diretamente os princípios da igualdade, valorizando perspectivas diversas.



■ Pedagogia diferenciada e aprendizagem colaborativa

As práticas de ensino inclusivas devem incorporar uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1999), em que os formadores ajustam o conteúdo, as atividades e as avaliações para acomodar diversos estilos de aprendizagem e origens culturais (Tomlinson, 2014). Esta abordagem integra o conhecimento cultural dos alunos no currículo, criando ambientes de aprendizagem que refletem e respondem às experiências culturais dos formandos. Esses ajustes promovem a equidade na sala de aula, garantindo que todos os formandos tenham oportunidades iguais de sucesso.

A investigação indica que a aprendizagem cooperativa melhora o desempenho académico e promove a coesão social entre alunos de diversas origens (Johnson & Johnson, 2009). As pedagogias de aprendizagem colaborativa incentivam os formandos a trabalhar em conjunto para resolver problemas, partilhar conhecimentos e alcançar objetivos comuns, valorizando as contribuições independentemente da origem cultural ou social. Os formadores também devem empregar diversos métodos, materiais e recursos de ensino, como multimédia, narração de histórias, atividades de resolução de problemas e projetos em grupo, para envolver os formandos de vários contextos culturais (Gay, 2018).

■ Conclusão

A comunicação e a colaboração eficazes com indivíduos de diversas origens culturais e sociais são competências essenciais para formadores e formandos em contextos educativos contemporâneos. Ao promover a competência intercultural, incentivar o diálogo para a resolução de conflitos, praticar a escuta ativa e demonstrar empatia, os formadores podem criar ambientes de sala de aula que respeitam e valorizam a diversidade. Além disso, o uso de pedagogias diferenciadas e abordagens de aprendizagem colaborativa garante que todos os alunos possam ter sucesso e contribuir para a comunidade de aprendizagem.

À medida que as sociedades se tornam cada vez mais multiculturais, essas competências desempenharão um papel fundamental na formação de experiências educativas equitativas, respeitadas e globalmente conscientes. Os esforços futuros devem concentrar-se na integração dessas práticas nos programas de formação de professores e no desenvolvimento de métricas para avaliar a sua eficácia na promoção da igualdade e dos direitos humanos.

3. Identidade e valores dos professores europeus: educação democrática

O conceito de identidade do professor europeu abrange dois aspetos: identidade e valores. Embora um professor, como qualquer indivíduo, tenha a sua identidade pessoal, isso não deve ter um impacto significativo na comunicação num ambiente multicultural. O ponto-chave é que, embora todos os indivíduos sejam inevitavelmente moldados pelo seu contexto cultural e social único,



esses diferentes contextos devem ser percebidos pelo professor europeu não como problemas, mas como oportunidades. Por outras palavras, para evitar divisões e conflitos, a identidade do professor europeu deve basear-se não em identidades culturais específicas, mas em valores europeus comuns.

Embora todos os valores em que se baseia a *União Europeia* e que estão consagrados no artigo 2.º do *Tratado da União Europeia* sejam muito importantes no sistema educativo, o valor da democracia deve ser destacado. É importante salientar que a democracia, como valor não significa apenas uma forma de governação política, mas um valor que devem estar na base de qualquer ambiente. Por conseguinte, poderíamos essencialmente descrever a identidade de um professor europeu como a identidade de um professor democrático.

Especialmente o modelo de democracia deliberativa, fortemente baseado na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, é particularmente adequado para descrever a identidade do professor europeu. As ideias de neutralidade, deliberação racional e consenso cognitivo são as principais diretrizes que orientam o modelo de democracia deliberativa de Habermas. O «*consenso cognitivo*» é um ideal para o qual a prática do mundo real, incluindo a do sistema educativo, deve estar orientada. Segundo Habermas, «*nesta comunidade, o único mecanismo disponível de auto-organização é o instrumento da opinião discursiva e da formação da vontade, e, utilizando esses meios, a comunidade deve ser capaz de resolver todos os conflitos sem violência*» (Habermas, 1998, 323). Embora a situação ideal de comunicação seja uma experiência mental, o consenso na sua teoria continua a ser uma ideia reguladora bastante adequada para as sociedades pluralistas modernas.

É claro que o *consenso cognitivo* não é a única maneira possível de resolver potenciais conflitos de valores. O discurso racional pode privilegiar grupos dominantes, enquanto grupos menos privilegiados podem não ter necessariamente oportunidades suficientes para articular as suas posições. Por exemplo, as barreiras para alcançar a igualdade de tratamento na educação (especialmente o contexto socioeconómico de baixos rendimentos e a discriminação de género), que são discutidas mais detalhadamente no Módulo 3, mostram que os professores democráticos devem reconhecer a pluralidade de perspetivas, os discursos e os estilos de comunicação. Neste caso, as diferenças tornam-se não fontes de conflito, mas recursos para uma comunicação potencialmente melhor, porque só com perspetivas diferentes é que a questão em consideração é melhor compreendida.

O conceito de *consenso cognitivo* está intimamente relacionado com a prática do diálogo intercultural, em que os pontos mais importantes são discussões significativas (Maalouf, 2017), compreender diferentes perspetivas, reconhecer várias normas culturais e tentar alcançar soluções



mutuamente benéficas (Ting-Toomey, 2012). Uma vez que a democracia deliberativa requer cidadãos com atitudes deliberativas bem estabelecidas e uma sociedade que apoie a ideia da democracia deliberativa como um projeto de longo prazo, é precisamente no espaço educativo que essa cultura democrática deve ser criada, articulada e fortalecida. Desse modo, o sistema educativo, torna-se um elemento essencial na criação de uma sociedade deliberativa e inclusiva.

Uma ideia semelhante de comunicação deliberativa enfatiza a necessidade de «desenvolver a capacidade de cada indivíduo para a deliberação inteligente através da comunicação mútua... [e] criar pré-requisitos para que os alunos se envolvam na deliberação moral e adotem posições em relação ao mundo, à sociedade e uns aos outros» (Englund, 2006, 508). A comunicação deliberativa é uma comunicação em que, embora opiniões e valores diferentes colidam, professores e alunos tentam garantir que todos possam ouvir, considerar, buscar argumentos e avaliar; ao mesmo tempo, há um esforço coletivo para encontrar valores e normas com os quais todos possam concordar (Englund, 2010, 24). Uma forma possível de fortalecer a democracia deliberativa seria usar o sistema educativo para desenvolver a literacia cívica, o que permitiria aos alunos no espaço público procurar o consenso.

Desta forma, a comunicação deliberativa torna-se importante não só para chegar a soluções mútuas, mas também como uma competência essencial que tanto professores como alunos devem desenvolver.

Observar constantemente de forma reflexiva as suas próprias atitudes internas e tentar compreender o outro em qualquer discussão ajuda a evitar, pelo menos parcialmente, preconceitos culturais e estereótipos. Isso corresponde a práticas reflexivas que refletem continuamente sobre os seus próprios métodos de ensino e comunicação (Brookfield, 2017). Deve-se notar que a abertura reflexiva a diversas experiências culturais e sociais é um dos aspetos mais importantes para evitar o domínio de um grupo ou a marginalização de outros.

Existem muitos exemplos práticos em todo o mundo que demonstram a eficiência do tratamento igualitário de pessoas com diferentes origens culturais e sociais no processo educativo: escolas comunitárias financiadas pelo Estado na Califórnia que buscam uma educação equitativa de alta qualidade (Cohen, 2024), programa com o objetivo de desenvolver capacidades de liderança em comunidades rurais e marginalizadas no Peru (Cobián, 2024), escolas para meninas na Índia que abordam as questões de discriminação social nas suas comunidades (Sahni, 2024), acesso equitativo à alfabetização informacional nas escolas (Froggatt, 2024) etc. Tudo isso mostra que, com a educação democrática, o poder e o controle são distribuídos de forma mais uniforme no ambiente educativo.

Um dos principais métodos da educação democrática é o debate. Na verdade, é mais do que apenas comunicação. Na sua essência, a discussão geralmente responde aos requisitos de questionamento ativo e empatia. No entanto, para que os debates sejam totalmente inclusivos, é importante distinguir as condições necessárias. Como observa J. Graff, os aspetos mais importantes são a reciprocidade e a abertura à autotransformação:

- Os alunos devem ser informados desde o início que o consenso é o principal objetivo do debate.
- Os alunos devem ser instruídos a apresentar argumentos baseados na razão que possam apelar a indivíduos que ainda não partilham a sua posição.
- Os alunos devem ser encorajados a retirar alguns dos seus argumentos quando, mas apenas quando, críticas convincentes forem feitas contra eles. (Graff, 2022, 624-625)

Estas condições importantes para o debate sobre o formato na educação correspondem basicamente ao que são considerados os principais valores do professor democrático. Em primeiro lugar, o professor europeu deve esforçar-se por criar um espaço seguro e inclusivo, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Em segundo lugar, a identidade profissional do professor deve basear-se numa relação respeitosa com diferentes identidades sociais e culturais, reconhecendo diversos valores e crenças culturais. Em terceiro lugar, o professor europeu deve resolver conflitos de identidade através do envolvimento ativo, do consenso e do compromisso. Em quarto lugar, um valor muito importante é a tomada de decisões coletiva, em que as necessidades da comunidade são ouvidas, as diferentes opiniões são aceites e as várias práticas educativas são ajustadas em conformidade, tendo em conta os diferentes contextos identitários (Nathan et al., 2024, 8).

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: Identidade: étnica, nacional e europeia

- Bauman, Z. (2004). Identity: Conversations with Benedetto Vecchi. Polity.
- Castells, M. (2010). The power of identity (2.^a ed.). Wiley-Blackwell.
- Foucault, M. (1995). Discipline and punish: The birth of the prison. Vintage Books.
- Fraser-Burgess, S. (2012). Group identity, deliberative democracy and diversity in education. Educational philosophy and theory, 44 (5), 480-499.
- Gindi, S. & Ron R. E. (2023). Belonging and otherness: teachers of Ethiopian and Russian origins in Israeli schools. In M. Gutman et al. (eds.), To be a minority teacher in a foreign culture



- Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy*. Princeton University Press.
- Hall, S. (2003). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.). *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237).
- Lawrence & Wishart. Jones, J. M., Hynie, M. (2017). Similarly torn, differentially shorn? The experience and management of conflict between multiple roles, relationships, and social categories. *Frontiers in psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>
- Zajda, J. (2022). The discursive construction of national identity in prescribed history textbooks. In Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). *Discourses of globalisation, multiculturalism and cultural identity* (87-103). Springer.

Referências ao conceito-chave 2: Valores da UE – Educação Inclusiva

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brownell, J. (2013). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5th ed.). Pearson Education.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Cooperation and learning: Theory and research*. Interaction Book Company. 278
- Maalouf, A. (2017). *In the name of identity: Violence and the need to belong*. Penguin Books.
- Perrenoud, P. (1999) *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Artmed Editora.
- Rodrigues, David (2014) «A Inclusão como Direito Humano Emergente», In Livro de Atas I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas; Faro, Universidade do Algarve, pp 6-16. In <http://hdl.handle.net/10400.1/6101>
- Ting-Toomey, S. (2012). *Communicating across cultures*. The Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Zhu, H. (2020). *Exploring intercultural communication: Language in action* (2nd ed.). Routledge..

Referências ao conceito-chave 3: Identidade e valores do professor europeu: educação democrática

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Cohen, Abbie. (2024). Moving Beyond a Checklist: Community Schools for Democratic Education in California and Beyond. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G.

- (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (137-146). Palgrave Macmillan.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503–520.
- Englund, T. (2010). Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy. In M. Murphy, T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (19-32). Routledge.
- Froggatt, Deborah Lang. (2024). Building Student Agency One Book at a Time. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (221-228). Palgrave Macmillan.
- Graff, J. (2022). Debating as a Deliberative Instrument in Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 613–633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>
- Habermas, J. (1998). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. The MIT Press.
- Maalouf, A. (2017). *In the name of identity: Violence and the need to belong*. Penguin Books.
- Mosso Cobián, F. (2024). Calling the Shots: How Each Student Can Flourish with Freedom, Equity, and Community. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (147-160). Palgrave Macmillan.
- Nathan, L. F., Mendonca, J. F., Rojas Ayala G. Introduction. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (1-14). Palgrave Macmillan.
- Ting-Toomey, S. (2012). *Communicating across cultures*. The Guilford Press.
- Urvashi, S. (2024). Educating Students to Think, Feel and Behave Democratically: Study Hall Educational Foundation (SHEF)—A Magical Space of Possibility. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (161-174). Palgrave Macmillan.



MÓDULO 3C: Não discriminação e equidade

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O3.1. Compreender a dinâmica da discriminação e os seus impactos na vida das pessoas (atitudes, comportamentos, oportunidades) e nas interações (igualdade, equidade, justiça)

RA3.1C. Investigar as diferenças entre igualdade e equidade em contextos educativos (ações afirmativas) para explicar os seus diferentes objetivos e consequências.

O3.2. Promover a não discriminação em contextos educativos, utilizando estratégias de pensamento crítico e não estereotipado.

RA3.2C. Conceber e implementar um plano de ação baseado no pensamento crítico e em fontes de informação fiáveis para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos.

O3.3. Melhorar a colaboração eficaz em diversos contextos educativos, independentemente das diferenças, com o objetivo de alcançar um consenso e objetivos comuns/valorizados pelo grupo.

RA3.3C. Conceber um plano de colaboração para criar um contexto educativo diversificado.

Conceitos-chave

1. O respeito pela diversidade

Os contextos educativos são ricos em diversidade, abrangendo alunos de várias origens culturais, capacidades, géneros e estatutos socioeconómicos. Compreender e abordar

a discriminação nesses contextos é essencial para promover ambientes inclusivos e equitativos. Este texto examina os conceitos de igualdade e equidade, destacando as suas implicações para a educação e enfatizando a importância de respeitar a diversidade. Com base na literatura relevante e exemplos práticos, a discussão visa atingir o seguinte resultado de aprendizagem: *"Investigar as diferenças entre igualdade e equidade em contextos educacionais (ações afirmativas) e explicar os seus distintos objetivos e consequências."*

■ Compreender a igualdade e a equidade

A igualdade e a equidade são frequentemente confundidas como conceitos intercambiáveis; No entanto, representam abordagens distintas à equidade. A igualdade envolve proporcionar os mesmos



recursos ou oportunidades a todos os indivíduos, partindo do princípio de que todos começam em pé de igualdade. Esta perspetiva muitas vezes ignora as disparidades sistémicas e contextuais. Em contrapartida, a equidade reconhece e aborda essas disparidades, distribuindo recursos e oportunidades com base nas necessidades individuais para alcançar resultados comparáveis (Rawls, 1971; Comissão Europeia, 2020a).

Por exemplo, fornecer a todos os alunos o mesmo livro didático (igualdade) ignora as necessidades dos alunos que precisam de versões com letras grandes devido a deficiências visuais ou materiais adicionais para apoio linguístico. A equidade garante que essas necessidades específicas sejam atendidas, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo educacional de forma eficaz. Esse entendimento reflete a importância das práticas de ensino inclusivas (Gay, 2010), que procuram diminuir as disparidades por meio de estratégias diferenciadas e adaptativas.

■ Ações afirmativas: um caminho para a equidade

As ações afirmativas são medidas intencionais destinadas a combater as desvantagens históricas e sistémicas enfrentadas por grupos marginalizados (Banks, 2007). Na educação, estas medidas incluem:

- Bolsas de estudo direcionadas para grupos sub-representados, como alunos de famílias de baixa renda ou de minorias étnicas.
- Práticas de ensino inclusivas, como instrução diferenciada para acomodar necessidades de aprendizagem variadas.
- Sistemas de cotas no ensino superior para garantir a representação de grupos desfavorecidos.
- Essas ações visam nivelar o campo de atuação, eliminando as barreiras de acesso e participação, promovendo o respeito pela diversidade através de práticas inclusivas (Comissão Europeia, 2020b).
- Respeitar a diversidade: combater a discriminação

O respeito pela diversidade exige abordar a dinâmica da discriminação e os seus impactos de longo alcance sobre os indivíduos e as comunidades. Em contextos educativos, a discriminação pode manifestar-se de várias formas:

- Preconceito implícito: expectativas inconscientes dos professores que influenciam as suas interações, como presumir um potencial académico inferior para alunos de origens marginalizadas (Banaji & Greenwald, 2016).



- Exclusão curricular: a ausência de vozes e perspectivas diversas nos materiais didáticos, o que pode alienar os alunos (Banks, 2016).

- Barreiras estruturais: políticas ou práticas que inadvertidamente prejudicam certos grupos, como códigos de vestuário que não acomodam trajes religiosos.

Um estudo realizado por Gillborn (2008) destaca como o racismo sistêmico afeta desproporcionalmente os estudantes negros no Reino Unido, criando barreiras que persistem em todos os níveis educacionais. Da mesma forma, Prior *et al.* (2022) encontraram disparidades sociodemográficas significativas em Londres, impulsionadas por fatores interseccionais, como a raça e o estatuto socioeconômico. Conforme anteriormente observado, abordar essas questões requer intervenções direcionadas nas discussões sobre desigualdades sistêmicas.

■ Implicações práticas para a equidade e o respeito pela diversidade

Concepção de um currículo inclusivo: um currículo inclusivo reflete a diversidade da população estudantil, validando as suas experiências e promovendo um sentimento de pertença. Por exemplo, a incorporação de literatura de autores de diversas origens culturais promove a compreensão intercultural e a inclusão (Banks, 2007; Nieto, 2010).

Ensino culturalmente sensível: os educadores podem adotar estratégias de ensino culturalmente sensíveis para colmatar as lacunas entre as culturas familiares dos alunos e os ambientes escolares. Gay (2010) enfatiza a importância de afirmar as identidades dos alunos para melhorar o sucesso acadêmico, alinhando-se com estruturas mais amplas de inclusão e equidade.

Desenvolvimento profissional: a formação contínua no reconhecimento e o tratamento de preconceitos implícitos capacita os professores a apoiar eficazmente alunos diferentes. Práticas reflexivas, como as sugeridas por McIntosh (1989), ajudam os educadores a compreender a sua própria posição e privilégios ao lidar com as desigualdades.

Políticas que promovem a equidade: as escolas devem implementar políticas orientadas para a equidade, tais como:

- Oferecer programas de apoio linguístico para alunos que falam inglês como segunda língua.
- Garantir acessibilidade física para alunos com deficiência.
- Desenvolver políticas antidiscriminação para proteger os alunos contra o assédio e a exclusão.



■ O impacto da equidade nos resultados educativos

As abordagens centradas na equidade proporcionam benefícios significativos para os indivíduos e as comunidades. Os alunos que se sentem respeitados e incluídos são mais propensos a envolver-se academicamente e socialmente. Além disso, salas de aula diversificadas e inclusivas preparam os alunos para prosperar em sociedades multiculturais.

Nieto (2010) descobriu que as escolas que abraçam a diversidade relatam níveis mais elevados de satisfação e desempenho dos alunos. Além disso, uma investigação europeia realizada por Terschuur (2022) demonstra que abordar as desigualdades sistêmicas reduz significativamente as disparidades educativas entre os países, abrindo caminho para resultados mais equitativos.

■ Conclusão

Respeitar a diversidade é fundamental para alcançar a equidade na educação. Enquanto a igualdade oferece oportunidades uniformes, a equidade reconhece as necessidades individuais e procura eliminar as barreiras sistêmicas. Ao implementar ações afirmativas e promover práticas inclusivas, os educadores e os decisores políticos podem criar ambientes onde todos os alunos têm a oportunidade de ter sucesso.

Alcançar a equidade requer compromisso, reflexão e ação sustentados, conforme enfatizado por Nieto (2010) e Ladson-Billings (2022). Esses esforços contribuem não apenas para sistemas educacionais mais justos, mas também para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, ressaltando o papel crítico da educação na promoção da justiça social e da equidade.

2. O caminho da não discriminação

■ O papel da educação na construção de uma sociedade justa

A preocupação com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa permeou a nossa história e gerou várias reflexões sobre o que é uma sociedade justa e equitativa (Chandler, 2023). Segundo John Rawls, um dos filósofos mais relevantes para essa discussão, uma sociedade justa é uma sociedade de pessoas livres e racionais que, mesmo diante de um cenário difícil, têm garantida a melhor situação possível. Nesse sentido, o papel dos líderes e governos é “maximizar o mínimo”, ou seja, proporcionar aos que têm menos a melhor situação possível (Rawls, 2021).

Nesse contexto, todas as formas de discriminação expressam injustiça e desigualdade. Na busca de uma sociedade equitativa, não apenas como um imperativo moral, mas também como uma necessidade estratégica,



devemos abraçar a diversidade e promover um ambiente de não discriminação e equidade. Todos os indivíduos merecem ser tratados com dignidade, respeito e justiça (UDHR, 1948).

Infelizmente, a discriminação continua a ser uma questão generalizada nas sociedades em todo o mundo, manifestando-se frequentemente em ambientes educativos (Schaffer, 2021; The Annie E. Casey Foundation, 2024). Além disso, o advento da inteligência artificial e das tecnologias baseadas em dados na educação introduz uma nova dimensão de discriminação. O viés algorítmico tem demonstrado reforçar estereótipos e exacerbar as desigualdades, ressaltando a necessidade urgente de alfabetização digital crítica entre os educadores (Baker & Hawn, 2021).

Em contextos educativos, a promoção da equidade e da não discriminação requer uma abordagem deliberada e baseada em evidências. Este conceito-chave descreve os fundamentos teóricos necessários para permitir que os professores concebam e implementem planos de ação eficazes que abordem as desigualdades sistêmicas. Baseados em princípios de pensamento crítico e informados por fontes fiáveis, esses planos de ação promovem ambientes inclusivos onde a diversidade é respeitada e todos os indivíduos têm oportunidades iguais de sucesso. (Comissão Europeia, 2017; Leicht, Heiss, & Byun, 2018; OCDE, 2018). Em suma, a educação formará cidadãos que valorizam a diversidade e que contribuirão para um mundo mais equitativo e inclusivo.

Criar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo requer uma mudança cultural. As escolas devem ir além de gestos simbólicos e incorporar a inclusão no seu *ethos*. Isso envolve celebrar a diversidade cultural por meio de eventos, promover o diálogo respeitoso e garantir que as vozes marginalizadas sejam representadas nos processos de tomada de decisão (Spencer-Oatey & Franklin, 2019).

■ O pensamento crítico como base para a equidade

O pensamento crítico é uma competência vital para os professores que se esforçam por identificar e abordar preconceitos nos sistemas educativos, quebrar estereótipos e cultivar a empatia. Este, envolve questionar sistematicamente suposições, avaliar evidências, considerar múltiplas perspectivas antes de formar conclusões e tomar decisões informadas para promover a equidade. De acordo com Pappámikail & Beirante (2022), o pensamento crítico é indispensável para reconhecer e desafiar práticas discriminatórias incorporadas nas políticas institucionais e na dinâmica da sala de aula. Freire (2020) enfatiza o poder transformador do pensamento crítico na educação, argumentando que permite aos educadores e professores descobrir práticas opressivas e desafiar as desigualdades sistêmicas.

. Isto está em consonância com a ênfase europeia na equidade como princípio orientador dos quadros de educação inclusiva.

Ao adotar uma abordagem reflexiva, os educadores podem identificar lacunas na inclusão e questionar práticas existentes que perpetuam a discriminação:

Elaboração de planos de ação para a equidade e a não discriminação

Elaboração de um plano de ação eficaz pode envolver várias etapas importantes:

- Avaliar o ambiente educativo atual: O primeiro passo é realizar uma análise abrangente do ambiente escolar, identificando as barreiras à equidade. Ferramentas como questionários, grupos focais e análise de dados podem revelar disparidades no acesso dos alunos a recursos, participação e resultados (Pappámikail, Beirante e Cardoso, 2022).
- Definir objetivos claros e mensuráveis: as metas devem ser específicas, alcançáveis e alinhadas com políticas mais amplas que promovam a equidade. (Banks, 2019).
- Envolver as partes interessadas: A contribuição de professores, alunos, pais e membros da comunidade é essencial para garantir que perspectivas diversas sejam consideradas. Essa abordagem participativa está alinhada com os princípios da educação inclusiva. (Pappámikail & Beirante, 2022).
- Implementar estratégias baseadas em evidências e utilizar informações fiáveis: as estratégias devem ser baseadas em estudos fiáveis e nas melhores práticas. (Pappámikail, Beirante, & Cardoso, 2022). O uso de fontes de informação credíveis é essencial para combater a desinformação e os estereótipos que perpetuam a discriminação.
- Desenvolvimento profissional para educadores: Programas de formação sobre equidade, inclusão e competência cultural equipam os educadores com as competências necessárias para identificar e lidar com preconceitos. Conforme destacado em Gestão da Educação Inclusiva (Pappámikail, L., & Beirante, D., 2022), tais iniciativas são fundamentais para promover ambientes que celebram a diversidade (Banks, 2019).
- Monitorização e avaliação do progresso: A avaliação contínua é fundamental para garantir a eficácia de um plano de ação. O *feedback* regular das partes interessadas também garante que o plano continue a responder às necessidades emergentes (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). A avaliação e o *feedback* são usados para ajustar e melhorar o plano de ação original.



■ Conclusão

A capacidade de conceber e implementar planos de ação baseados no pensamento crítico e em informações fiáveis é fundamental para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos. Ao aproveitar os princípios descritos nas estruturas de educação inclusiva, os educadores podem criar ambientes transformadores onde todos os alunos são valorizados e apoiados.

3. A importância de chegar a um consenso em grupos diversos

Existem muitas fontes de diversidade nos processos de grupo. Um grupo diversificado terá visões, valores, estratégias, necessidades e objetivos concorrentes. Chegar a um consenso nem sempre é fácil, mas é importante para alcançar um objetivo comum, e o consenso é a melhor alternativa.

Um preconceito é que chegar a um consenso significa tomar uma decisão unânime, mas existem várias diferenças fundamentais entre consenso e unanimidade.

■ Por que a distinção entre unanimidade e consenso é importante

A distinção entre unanimidade e consenso é crucial para moldar os resultados das discussões em grupo, negociações e governança. Embora ambas as abordagens tenham como objetivo chegar a um acordo, elas operam sob princípios diferentes e têm implicações práticas distintas. Compreender essas diferenças é essencial para as organizações e equipas que dependem da tomada de decisões coletivas.

A unanimidade requer o acordo total de todos os indivíduos envolvidos. Isto significa que todas as pessoas devem apoiar a decisão sem qualquer dissidência. Em contrapartida, o consenso permite um acordo geral, mesmo que alguns indivíduos tenham reservas, desde que não se oponham ativamente à decisão. É importante reconhecer esta distinção, porque a escolha entre estas as duas abordagens tem impacto na eficiência e eficácia dos processos de tomada de decisão (Hart, VanEpps & Schweitzer, 2021).

As organizações e instituições que dependem da unanimidade podem sofrer atrasos ou impasses devido a uma única voz dissidente, enquanto aquelas que empregam o consenso podem avançar com decisões que acomodam diversas perspetivas. Esta distinção é particularmente relevante em sistemas democráticos, tomada de decisões corporativas e negociações internacionais, onde a flexibilidade e a colaboração são essenciais (Parlamento Europeu, 2021).

■ Aspectos-chave e comparação:

Característica	Consenso	Unanimidade
Definição	Acordo geral, mesmo que alguns tenham reservas	Acordo total por parte de todos os membros
Requisito	Ninguém se opõe veementemente, mas nem todos têm de concordar plenamente	Todas as pessoas devem apoiar totalmente a decisão
Flexibilidade	Permite compromissos e modificações	Requer alinhamento total, sem dissidências
Rapidez na tomada de decisões	Normalmente, mais rápida do que a unanimidade	Pode ser lenta ou impossível se houver uma resistência
Exemplos	Reuniões de negócios, negociações políticas, projetos em equipa	Vereditos de júri, emendas constitucionais, resoluções do conselho

Na prática, muitos órgãos de tomada de decisão optam pelo consenso em vez da unanimidade, pois isso permite o progresso, respeitando ainda assim os diversos pontos de vista. No entanto, também é importante garantir que o consenso não suprime opiniões divergentes, pois isso pode levar ao pensamento de grupo.

■ A implicação da adoção do consenso em um grupo diversificado

Em grupos diversificados, a tomada de decisões baseada no consenso tem implicações significativas. Ela fornece uma estrutura para a inclusão, permitindo que membros com diferentes origens, experiências e perspetivas contribuam para o processo de tomada de decisões. Essa inclusão promove a colaboração e garante que vários pontos de vista sejam considerados antes de se chegar a uma conclusão.

Uma grande vantagem do consenso em grupos diversificados é que este incentiva o diálogo construtivo. Como o consenso não exige concordância absoluta, os indivíduos sentem-se mais à vontade para expressar as suas preocupações e oferecer soluções alternativas. Isso leva a decisões mais equilibradas e informadas.

No entanto, alcançar o consenso num grupo diversificado também traz desafios. O processo pode demorar mais tempo, pois requer discussão, negociação e compromisso. Além disso, existe o risco de que as vozes dominantes possam influenciar o resultado de forma desproporcional, tornando importante ter estratégias de facilitação em vigor para garantir uma participação justa. Para evitar isso, utilizam-se várias estratégias, como a abordagem Delphi (Senerth et al, 2025) ou a técnica de grupo nominal (Smith, Cartwright, Dyson & Aitken, 2024).



Em última análise, a adoção do consenso num grupo diversificado melhora a tomada de decisões, equilibrando a eficiência com a inclusão. Embora a unanimidade possa ser ideal em certos cenários, o consenso proporciona uma abordagem mais prática e adaptável para grupos com perspectivas variadas, permitindo o progresso e, ao mesmo tempo, respeitando as diferenças.

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)

Referências ao conceito-chave 1: O respeito pela diversidade

- Archer, L. (2003). Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education. Open University Press. 288
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Issues and perspectives (6th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.).
- Pearson. Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2016). Blindspot: Hidden biases of good people. Delacorte Press.
- European Commission. (2020a). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice Report. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- European Commission. (2020b). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice Report. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Gillborn, D. (2008). Racism and education: Coincidence or conspiracy? Routledge.
- Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.
- Kozol, J. (1992). Savage inequalities: Children in America's schools. Harper Perennial.
- Kozol, J. (2005). The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America. Crown Publishing.
- Ladson-Billings, G. (2022). Culturally responsive teaching: A reflective perspective. Teachers College Press.
- McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. Peace and Freedom, 49(4), 10–12.
- Mendick, H., Allen, K., & Harvey, L. (2010). The value of gender in education: Gender, equality and intersectionality in education. Routledge.
- Nieto, S. (2010). The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. Teachers College Press.

Nieto, S., & Bode, P. (2013). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (6th ed.).

Pearson. Prior, L., Evans, C., Merlo, J., & Leckie, G. (2022). Sociodemographic inequalities in student achievement: An intersectional multilevel analysis.

British Journal of Sociology of Education, 43(5), 723-740. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2117164>

Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press.

Rollock, N., Gillborn, D., & Vincent, C. (2015). 'I can't help but feel I'm being marked out': The racialized experiences of Black middle-class students. British Journal of Sociology of Education, 36(4), 528-545. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.881973>

Terschuur, J. (2022). Educational inequality of opportunity and mobility in Europe. Springer. Referências ao conceito-chave 2: O caminho da não discriminação e os preconceitos.

Referências ao conceito-chave 2: O caminho da não discriminação

- Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32, 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Banks, J. A. (2019). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Chandler, D. (2023). Free and equal: What would a fair society look like? PENGUIN BOOKS LTD.
- Direção-Geral da Educação. (2022). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisbon, Portugal: Ministério da Educação. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt>
- Elements of Action Plan on Gender. (2023). Reflection and support for educators on gender inclusivity. Retrieved from <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/about>
- European Commission. (2022). Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. Publications Office of the European Union. Digital version: <https://doi.org/10.2766/28248> and print version: <https://doi.org/10.2766/27820>
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed (50th Anniversary ed.). New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Gay, G. (2020). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hofstede, G. (2021). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.



- OECD. (2022). Review of inclusive education in Portugal. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742 520-4.
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742-521-1.
- Pinto, D. (2016). Intercultural communication: A three-step method for dealing with differences. London, UK: Routledge.
- Rawls, J. (2021). Uma teoria da justiça (5ª Ed.). Editorial Presença.
- Schaffer. (2021). U.S. public school students often go to schools where at least half of their peers are the same race or ethnicity. Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/12/15/u-s-public-school-students-often-go-to-schools-where-at-least-half-of-their-peers-are-the-same-race-or-ethnicity/>
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2019). Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- The Annie E. Casey Foundation. (2024). Racial inequality in education. Retrieved from <https://www.aecf.org/blog/racial-inequality-in-education>
- The Universal Declaration of Human Rights. (1948). United Nations. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights?>
- UNESCO. (2022). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris, France: UNESCO Publishing. Available at <https://unesdoc.unesco.org>

Referências ao conceito-chave 3: A importância de alcançar consenso em grupos diversos

- Chuenjitwonga, S. (2017) How to conduct a Delphi study, Medical Education, carfiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0010/1164961/how_to_conduct_a_delphistudy.pdf
- European Parliament (2021) Working document on overcoming the deadlock of unanimity voting, <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/233740/AFCO%20Working%20Document%20on%20Overcoming%20the%20Deadlock%20>

of%20Unanimity%20Voting.pdf

- Hart, E., VanEpps, E., Schweitzer, M. (2021) The (better than expected) consequences of asking sensitive questions, *Organisational Behavior and Human decision Processes*, 162, 136-154, <http://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.10.014>
- Senerth, E., Whaley, P., Beverly, B., Alonso-Coello, P., Jalil, E., Khattar, J., Palmer, N., Rooney, A., Schunemann, H., Thayer, K., Tsaoun, K. & Morgan, R. (2025) Development of a systematic review and Delphi study. *Environment International*, 195, <http://doi.org/10.1016/j.evint.2024.109209>
- Smith, D., Cartwright, M., Dyson, J., Aitken, L. (2024) Use of nominal group technique methods in the virtual settings: A reflective account and recommendation for practice. *Australian Critical Care*, 37, 157-165, <http://doi.org/10.1016/j.aucc.2023.09>.



MÓDULO 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O4.1. Compreender as ligações entre as crenças, atitudes e comportamentos de cada um.

RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações. (S69, S79)

O4.2. Melhorar a comunicação e as interações com os outros através de uma compreensão mais profunda das suas emoções e necessidades.

RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros. (A27, S90)

O4.3. Melhorar a comunicação e as interligações utilizando competências de comunicação interpessoal eficientes.

RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. (A29, S101)

Conceitos-chave

Bem-vindo ao módulo *Compreender-se a Si Mesmo e aos Outros*, um componente central do nível C do *Manual de Formação de Professores* (TTM), concebido para aprofundar a capacidade dos formandos de analisar como as mudanças de mentalidade, as interações sociais e as estratégias de comunicação influenciam as relações pessoais e profissionais em diversos contextos. Este módulo oferece uma exploração abrangente de três conceitos inter-relacionados: compreender a si mesmo, compreender os outros e conectar-se com os outros, cada um servindo como base crítica para a inteligência emocional, a adaptabilidade relacional e o envolvimento ético em contextos sociais e educacionais.

Alinhado com o Resultado de Aprendizagem 4.1C, o componente compreender-se a si mesmo trata como as mudanças de perspetiva influenciam as emoções, comportamentos e atitudes, moldando as respostas alternativas às situações. Esta secção explora a interação entre a aprendizagem adaptabilidade cognitiva, a regulação emocional, a flexibilidade psicológica e a eficácia coletiva, proporcionando insights sobre como os indivíduos desenvolvem a resiliência, a autoconsciência e a tomada de decisão intencional



Integrando a teoria da aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991), a investigação sobre a regulação emocional (Gross, 2002) e os modelos de flexibilidade cognitiva (Kashdan & Rottenberg, 2010), os formandos avaliarão criticamente como a autoperceção afeta o bem-estar, o envolvimento social e o crescimento pessoal.

Orientada pelo Resultado de Aprendizagem 4.2C, a secção sobre compreensão dos outros concentra-se no desenvolvimento da consciência relacional, sensibilidade cultural e comunicação empática. Os formandos explorarão os princípios da educação humanística (Aloni, 2011), a ética do cuidado (Noddings, 1984) e o ensino culturalmente responsivo (Gay, 2018) para articular métodos humanísticos e empáticos nas interações sociais. Esta secção também analisa o papel da autenticidade e da empatia no envolvimento social (Bialystok & Kukar, 2017), na aprendizagem socioemocional (Jagers, Rivas-Drake, & Borowski, 2018) e nos compromissos com a justiça social na promoção de relações inclusivas e equitativas em diversos contextos educativos e profissionais.

Refletindo o Resultado de Aprendizagem 4.3C, a secção sobre conexão com outras pessoas destaca a importância de abordagens de construção de conexões adaptadas a diferentes personalidades, contextos culturais e dinâmicas interpessoais. Com base na Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979), na Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 1999), na investigação sobre inteligência emocional (Goleman, 1995) e na teoria da eficácia coletiva (Bandura, 1997), esta secção examina como os indivíduos cultivam a confiança, mantêm relações significativas e se envolvem em interações sociais adaptativas. Ao promover a comunicação inclusiva, a confiança relacional e a resiliência emocional, os formandos desenvolverão as competências necessárias para construir e manter conexões fortes e colaborativas em ambientes pessoais, profissionais e educacionais.

Este módulo oferece uma abordagem estruturada e interdisciplinar para a autoconsciência, adaptabilidade social e conexão interpessoal, garantindo que os formandos desenvolvam as competências cognitivas, emocionais e éticas necessárias para navegar em cenários sociais complexos com intencionalidade e sensibilidade. Através da integração de *insights* teóricos, investigação aplicada e o envolvimento reflexivo, os formandos desenvolverão uma compreensão mais profunda da natureza interligada das crenças, emoções e comportamentos, fortalecendo a sua capacidade de promover relações inclusivas e baseadas na confiança em diversos contextos profissionais e pessoais.

1. Compreender a si mesmo

Alinhado com o Resultado de Aprendizagem 4.1C, o foco em compreender-se a si mesmo envolve uma exploração crítica de como as mudanças nas perspetivas e na mentalidade influenciam as emoções



comportamentos e atitudes intencionais, moldando respostas alternativas a várias situações. Este conceito trata da interação entre regulação emocional, flexibilidade psicológica, eficácia coletiva e reflexão crítica, enfatizando o seu papel na autoconsciência, adaptabilidade cognitiva e resiliência. Os formandos analisarão como as mudanças na autopercepção afetam a tomada de decisões, o bem-estar emocional e as relações interpessoais, integrando insights da teoria da aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991), da investigação sobre regulação emocional (Gross, 2002) e dos modelos de adaptabilidade cognitiva (Kashdan & Rottenberg, 2010). Através desta exploração, os indivíduos adquirem uma compreensão mais profunda de como regular conscientemente as emoções, adaptar-se a contextos em mudança e desenvolver estratégias para enfrentar desafios pessoais e sociais com maior intencionalidade e flexibilidade.

Compreender-se a si mesmo é um processo em evolução moldado pela regulação emocional e pela reavaliação cognitiva, que influenciam a forma como os indivíduos interpretam as experiências e modificam as respostas comportamentais. A investigação sugere que a capacidade de reestruturar uma situação a partir de uma perspetiva alternativa aumenta a resiliência emocional e a flexibilidade na tomada de decisões (Gross, 2002). Os indivíduos que se envolvem em mudanças adaptativas de mentalidade por meio da reavaliação cognitiva demonstram maior estabilidade emocional, redução do stress e melhoria nas interações sociais (Gross & John, 2003). Em contrapartida, a supressão emocional habitual, que envolve inibir a expressão emocional sem reavaliação, tem sido associada a um maior sofrimento psicológico e a conexões interpessoais diminuídas (Richards & Gross, 2000). Isto destaca a importância da adaptação emocional consciente, permitindo que os indivíduos reavaliem as suas reações e alinhem os seus comportamentos com escolhas intencionais e construtivas.

Intimamente ligada à regulação emocional está a flexibilidade psicológica, que se refere à capacidade de um indivíduo ajustar respostas cognitivas e emocionais em contextos pessoais e sociais dinâmicos (Kashdan & Rottenberg, 2010). A flexibilidade psicológica é caracterizada pela consciência, abertura e adaptabilidade, que permitem aos indivíduos lidar com a incerteza e circunstâncias em mudança sem padrões cognitivos rígidos (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2006). Estudos indicam que uma maior flexibilidade psicológica está associada a uma maior resiliência emocional, capacidade de resolução de problemas e bem-estar mental (Bonanno & Burton, 2013). Envolvendo a capacidade de aceitar experiências internas, mudar de perspetiva quando necessário e alinhar ações com valores pessoais (Kashdan, Barrios, Forsyth, & Steger, 2006). Em contrapartida, a inflexibilidade psicológica, que se caracteriza por uma cognição rígida e pela evitação experiencial, tem sido associada a um maior stress, a uma tomada de decisões prejudicada e a uma adaptabilidade reduzida (Bond et al., 2011). Compreender-se a si mesmo requer, portanto, o desenvolvimento da flexibilidade psicológica como

forma de promover a resiliência cognitiva, a agilidade emocional e a adaptabilidade comportamental a longo prazo.

A autopercepção e o comportamento não são apenas construções individuais, mas também são moldados pela eficácia coletiva, um conceito que se refere a uma crença partilhada na capacidade de um grupo de alcançar objetivos comuns (Bandura, 1997). A investigação indica que os indivíduos que se percebem como parte de um grupo social eficaz são mais propensos a desenvolver mentalidades adaptativas, atitudes resilientes e comportamentos direcionados a objetivos (Hattie, 2016). A crença de que os esforços de cada um contribuem para um coletivo maior reforça a motivação, a regulação emocional e a persistência (Goddard, Hoy e Woolfolk Hoy, 2004). Quando as pessoas partilham um sentido de agência coletiva, tornam-se mais empenhadas no autoaperfeiçoamento, flexíveis na resolução de problemas e proativas na superação de desafios (Eells, 2011). Por outro lado, uma baixa eficácia coletiva pode resultar em desvinculação, um quadro mental rígido e na diminuição da agência pessoal, reforçando a crença de que os fatores externos ditam os resultados pessoais (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Compreender-se a si mesmo, portanto, requer reconhecer como as atitudes e comportamentos individuais são influenciados pelas redes sociais e profissionais, bem como envolver-se ativamente em ambientes que promovam objetivos comuns, apoio mútuo e altas expectativas (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018).

Além das influências cognitivas e sociais, a reflexão crítica serve como um mecanismo fundamental para a autocompreensão transformadora, permitindo que os indivíduos reavaliem as suas suposições, valores e comportamentos (Mezirow, 1991). A teoria da aprendizagem transformadora sugere que a autoconsciência é desenvolvida através de um processo de reconstrução de significado, no qual os indivíduos avaliam criticamente como as suas experiências, crenças e condicionamentos culturais moldam as suas perceções (Mezirow, 1997). O envolvimento na autoavaliação reflexiva permite que os indivíduos desafiem padrões cognitivos arraigados e se tornem mais abertos a perspetivas alternativas e ao pensamento adaptativo. A investigação sugere que aqueles que se envolvem regularmente em autorreflexão crítica demonstram maior autoeficácia, resiliência na resolução de problemas e uma capacidade elevada de aprendizagem autodirigida (Taylor, 2008). Esse processo é essencial para promover mudanças de mentalidade, pois permite que os indivíduos identifiquem limitações em seu pensamento e reformulem as suas perspetivas em direção a abordagens mais flexíveis e orientadas para o crescimento.

Em resumo, compreender-se a si mesmo é um processo contínuo e dinâmico, influenciado pela regulação emocional, flexibilidade psicológica, eficácia coletiva e reflexão crítica. Esses mecanismos moldam coletivamente a autoconsciência, a resiliência e a adaptabilidade cognitiva, reforçando a capacidade de enfrentar desafios, regular emoções e manter comportamentos proativos. Ao integrar *insights* da inteligência emocional, cognição social e



teoria da aprendizagem transformativa, os indivíduos desenvolvem uma consciência mais profunda e intencional de como as suas crenças, emoções e comportamentos influenciam as suas experiências. Essa autoconsciência aperfeiçoada melhora a agência pessoal, a tomada de decisões e as habilidades relacionais, garantindo que os indivíduos se envolvam ativamente na formação das suas trajetórias de crescimento, em vez de reagirem passivamente às suas circunstâncias.

2. Compreender os outros

Compreender os outros é apresentado como um conceito fundamental no Módulo 4, em consonância com o Resultado de Aprendizagem 4.2C, que enfatiza a articulação de princípios humanísticos e empáticos na compreensão dos outros para aprofundar a consciência relacional, a adaptabilidade social e mentalidades inclusivas. Este conceito explora as formas como os indivíduos desenvolvem a consciência ética, a sensibilidade intercultural e a competência relacional, garantindo que as interações interpessoais sejam guiadas pelo respeito mútuo, a inteligência emocional e a responsabilidade social. Assim como compreender-se a si mesmo envolve autoconsciência, flexibilidade cognitiva e regulação emocional, compreender os outros requer a capacidade de reconhecer e interpretar emoções, perspectivas e experiências vividas, promovendo um envolvimento significativo em diversos contextos educativos e profissionais.

Uma dimensão fundamental da compreensão dos outros é o desenvolvimento humano, que é inerentemente relacional e dependente do contexto. Brown et al. (2017) destacam que o desenvolvimento ocorre quando os indivíduos experimentam a resiliência psicológica, motivação intrínseca e fortes conexões sociais. Isso está alinhado com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2002), que enfatiza que a autonomia, a competência e o relacionamento são fundamentais, tanto para o bem-estar individual, quanto para a coesão social. Em contextos educativos e profissionais, promover a segurança emocional e o propósito comum aumenta a capacidade de compreender e conectar-se com os outros, reforçando a ideia de que o desenvolvimento não é um estado isolado, mas um processo integrado socialmente. Essa perspectiva sugere que interações humanas significativas dependem da capacidade em promover a confiança interpessoal, validar diferentes perspectivas e navegar por diversos cenários sociais com empatia e adaptabilidade.

Com base nisso, a estrutura da educação humanística (Aloni, 2011) reforça que compreender os outros requer uma mudança das interações orientadas para os resultados para uma abordagem mais holística e centrada na pessoa, em que os indivíduos são valorizados pelas suas experiências de vida, origens culturais e realidades emocionais. No entanto, Bialystok e Kukar (2017) destacam um desafio essencial neste processo: a tensão entre a autenticidade e a empatia.

Embora a autenticidade incentive a autoexpressão, a empatia requer transcender as experiências pessoais para se envolver com visões alternativas do mundo. Esse desafio é particularmente evidente na educação para a justiça social, onde crenças profundamente arraigadas podem promover o envolvimento inclusivo ou criar barreiras à compreensão. A capacidade de lidar com esta complexidade requer flexibilidade cognitiva, reflexão crítica e consciência de como a identidade pessoal e as estruturas sociais influenciam as interações interpessoais. Ao desenvolver essas competências, os indivíduos melhoram a sua capacidade de se envolver de forma significativa em diversas comunidades, promovendo um diálogo ético e construtivo.

Outro elemento essencial para compreender os outros é a ética do cuidado, que sublinha a necessidade de realização emocional, confiança e responsabilidade moral nas relações humanas. A teoria da Educação do Cuidado de Nel Noddings (1984), analisada por Zhang e Zheng (2021), argumenta que o cuidado não é simplesmente um estado emocional, mas um processo ativo de reconhecer e responder às necessidades dos outros. Este princípio está alinhado com a discussão mais ampla sobre a aprendizagem socioemocional (SEL), em que as relações de longo prazo baseadas na confiança facilitam uma autorreflexão mais profunda, a adaptabilidade social e o bem-estar coletivo. Nos contextos educativos e profissionais, o envolvimento baseado no cuidado promove o respeito mútuo, a responsabilidade ética e a tomada de decisões inclusiva, garantindo que os indivíduos não sejam apenas compreendidos, mas também valorizados. Assim como a autoconsciência permite que os indivíduos regulem as emoções e se envolvam em comportamentos pró-sociais, a consciência relacional promove laços interpessoais mais fortes, resolução cooperativa de problemas e uma cultura de pertença.

A integração dos princípios da Aprendizagem Social e Emocional (SEL) reforça ainda mais essa consciência relacional, enfatizando a adaptabilidade social, a inteligência emocional e o envolvimento ético. Jagers, Rivas-Drake e Borowski (2018) destacam que a consciência social e as capacidades relacionais são essenciais para promover interações inclusivas e equitativas. As estruturas da SEL enfatizam que compreender os outros envolve mais do que reconhecer emoções, requer a capacidade de lidar com diversas perspectivas, resolver conflitos de forma construtiva e envolver-se na tomada de decisões colaborativa. Isso está alinhado com o ensino culturalmente participado (Gay, 2018), que garante que os indivíduos reconheçam, validem e integrem diversas perspectivas nos seus compromissos pessoais e profissionais. O desenvolvimento da inteligência emocional e da competência intercultural fortalece o envolvimento social, a aprendizagem colaborativa e a liderança ética, reforçando a natureza interligada da adaptabilidade relacional e cognitiva.



Uma dimensão final da compreensão dos outros é o envolvimento culturalmente participado, que vai além da inteligência emocional individual e se estende a compromissos mais amplos com a justiça social.

A estrutura de Ensino Culturalmente Participado de Geneva Gay (2018) enfatiza que compreender os outros não se resume apenas a reconhecer a diversidade, mas a integrar ativamente a validação cultural e os princípios de justiça social nas interações interpessoais e profissionais. Estudos sugerem que, quando os indivíduos veem as suas identidades culturais afirmadas, eles experimentam níveis mais altos de motivação, confiança e envolvimento relacional, reforçando a ideia de que compreender os outros requer esforços intencionais para dismantelar preconceitos, promover o diálogo inclusivo e envolver-se em interações baseadas na ética. Assim como a autoconsciência promove a regulação emocional e a resiliência, a competência cultural fortalece a capacidade de construir ligações sustentáveis e baseadas na equidade entre diversas comunidades.

A compreensão abrangente dos outros é um processo multidimensional e em evolução que requer adaptabilidade relacional, compromisso ético e inteligência emocional. Estudos sobre o desenvolvimento humano, a ética do cuidado, a aprendizagem socioemocional e o ensino culturalmente sensível destacam que a flexibilidade cognitiva, a empatia e a competência social são essenciais para navegar em diversos ambientes pessoais e profissionais. Os indivíduos que integram a tomada de perspectiva, a consciência intercultural e a reflexão ética nas suas interações sociais estão melhor equipados para promover relações significativas e inclusivas que promovam o bem-estar coletivo. Ao reconhecer como as emoções, os preconceitos e as estruturas sociais moldam as interações humanas, os indivíduos aumentam a sua capacidade de se envolverem em diálogos transformadores e orientados para a equidade, que priorizam o respeito mútuo, o sentimento de pertença e a colaboração sustentável. Compreender os outros, portanto, não é um reconhecimento passivo da diversidade, mas um compromisso ativo e ético com a promoção de conexões inclusivas, justas e socialmente enriquecedoras.

3. Compreender a conexão com os outros

4.

Compreender a conexão com os outros é apresentado como um conceito-chave no Módulo 4, alinhado com o Resultado de Aprendizagem 4.3C, que enfatiza a articulação de abordagens de construção de conexões adequadas para diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais, garantindo flexibilidade e capacidade de resposta a várias circunstâncias e contextos. Este conceito vai além da autoconsciência (4.1C) e da compreensão dos outros (4.2C), concentrando-se nos processos de formação, manutenção e adaptação das relações interpessoais em ambientes diversos.

A construção eficaz de conexões envolve comunicação ativa, inteligência emocional, e uma compreensão da diversidade social e cultural, que permita aos indivíduos a lidar com interações sociais complexas com sensibilidade e adaptabilidade. Ao promover a reciprocidade, a confiança e o envolvimento colaborativo, os indivíduos aumentam a sua capacidade em criar conexões sustentáveis e significativas, tanto no âmbito profissional, como pessoal.

As interações sociais são processos dinâmicos e bidirecionais influenciados pela identidade pessoal, afiliação social e contexto ambiental. A Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979) explica como os indivíduos se categorizam a si mesmos e aos outros com base na pertença a grupos, o que molda as ligações sociais e influencia as interações interpessoais.

Reconhecer estas dinâmicas de grupo é essencial para construir elos que superem as divisões culturais e ideológicas.

A comunicação desempenha um papel fundamental no estabelecimento e manutenção de relações interpessoais. O modelo de Comunicação Não Violenta (CNV) de Rosenberg (1999) fornece uma abordagem estruturada para expressar necessidades, ouvir ativamente e promover a confiança nas interações. A CNV enfatiza a distinção entre observações e avaliações, a identificação de emoções e necessidades subjacentes e a articulação de pedidos claros e não coercitivos. Este método está alinhado com estratégias de eficácia interpessoal, reforçando que uma comunicação transparente, respeitosa e empática promove ligações sociais mais profundas.

Além disso, estudos destacam que a escuta ativa e os estilos de comunicação adaptativos melhoram a construção de relações, garantindo que os indivíduos se sintam compreendidos e valorizados (Sofer, 2018). Em ambientes profissionais e educacionais, essas habilidades contribuem para a coesão da equipa, a resolução de conflitos e a resolução coletiva de problemas, fortalecendo a colaboração baseada na confiança.

A inteligência emocional desempenha um papel crucial no aprofundamento das conexões sociais e na promoção da resiliência relacional. Goleman (1995) define inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções em si mesmo e nos outros, o que influencia diretamente a eficácia interpessoal. A integração dos princípios da Aprendizagem Social e Emocional (SEL) reforça ainda mais estas competências, enfatizando a consciência social, as capacidades de construção de relações e a tomada de decisões responsáveis (Jagers, Rivas-Drake e Borowski, 2018). Estudos mostram que os indivíduos que demonstram alta inteligência emocional exibem maior adaptabilidade, habilidades de resolução de conflitos e envolvimento colaborativo, reforçando a importância da autorregulação e da perspectiva nas interações sociais (Zins et al., 2004). Ao promover a resiliência emocional e a empatia, os indivíduos criam redes mais inclusivas e emocionalmente solidárias, facilitando a construção de relações de longo prazo.



A competência intercultural é uma dimensão essencial da construção de conexões em contextos sociais diversos. A estrutura de Ensino Culturalmente Participado de Geneva Gay (2018) realça que as relações eficazes são construídas com base na validação cultural, equidade e respeito mútuo. Essa perspectiva está alinhada com a Teoria da Aprendizagem Transformativa (Mezirow, 1991), que sugere que os indivíduos refinam suas estratégias de envolvimento social através da autorreflexão crítica e da exposição a diversas visões de mundo. A competência intercultural envolve a capacidade de adaptar estilos de comunicação, reconhecer preconceitos implícitos e lidar com diferenças sociais com sensibilidade e abertura (Deardorff, 2006). Em ambientes multiculturais, a construção de conexões requer esforços intencionais para promover a inclusão, reconhecer desigualdades sistêmicas e criar espaços para um diálogo autêntico, reforçando o compromisso mais amplo com o envolvimento orientado pela equidade.

A manutenção de conexões significativas também depende da eficácia coletiva, do propósito comum e do envolvimento colaborativo. A teoria da eficácia coletiva de Bandura (1997) sugere que os indivíduos que acreditam na sua capacidade coletiva de alcançar objetivos comuns exibem níveis mais elevados de cooperação, perseverança e confiança. Em ambientes educacionais e de trabalho, a construção de confiança, a responsabilidade mútua e os objetivos alinhados contribuem para redes sociais resilientes (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). Estudos demonstram que equipas com forte eficácia coletiva são mais eficazes na resolução de conflitos, na resolução de problemas e na tomada de decisões adaptativas, enfatizando a importância da confiança relacional na manutenção de conexões de longo prazo (Hattie, 2016). Ao reforçar a responsabilidade partilhada e o apoio recíproco, os indivíduos criam comunidades mais envolvidas, conectadas e emocionalmente solidárias.

A capacidade de se ligar a outras pessoas não é uma habilidade estática, mas um processo dinâmico e em evolução que requer adaptabilidade, inteligência emocional e consciência social. Pesquisas sobre identidade social, comunicação, inteligência emocional, competência intercultural e eficácia coletiva destacam que as relações interpessoais significativas dependem do envolvimento ativo, flexibilidade cognitiva e capacidade de resposta ética. Os indivíduos que integram estratégias de comunicação adaptativas, sintonia emocional e consciência social nas suas desenvolvem conexões mais fortes baseadas na confiança, que apoiam o crescimento mútuo e o bem-estar.

Compreender como as personalidades, origens culturais e as estruturas sociais diversas moldam as interações aumenta a capacidade de se envolver em relações transformadoras e orientadas para a equidade. Portanto, conectar-se com as outras pessoas, não se trata apenas de criar relações, mas de cultivar ativamente interações humanas inclusivas, resilientes e socialmente enriquecedoras.

Referências (relacionadas com os três conceitos-chave)

Referências sobre o conceito-chave 1: Compreender a si mesmo

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Eells, R. J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago). https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hattie, J. (2016). Mindframes and Maximizers. 3rd Annual Visible Learning Conference, Washington, DC.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2006). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion



regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

Referências sobre o conceito-chave 2: Compreender os outros

Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. *Philosophy of Education*, 46(1), 1–14. <https://doi.org/10.5840/philed201146113>

Bialystok, L., & Kukar, P. (2017). Authenticity and empathy in education. *Theory and Research in Education*, 15(1), 23–40. <https://doi.org/10.1177/1477878516684002>

Brown, K. W., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2017). Human thriving: Autonomy, competence, and relatedness in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 68, 575–599. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044016>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. CASEL Report, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Noddings, N. (1984). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of



California Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Teoria da autodeterminação e a facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar. *American Psychologist*, 55(1), 68–

Zhang, L., & Zheng, Y. (2021). Cuidado na educação: uma revisão da teoria de Nel Noddings e suas aplicações. *Filosofia e Teoria Educacional*, 53(8), 777–789. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835645>

Referências sobre o conceito-chave 3: Conectar-se com os outros

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Hattie, J. (2016). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. CASEL Report, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Rosenberg, M. B. (1999). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). Empathy in action: How emotional intelligence fosters adaptive social behaviors. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289–307.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47).

Zins, J. E., et al. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.



MÓDULO 5C: Diálogo

Objetivos (O) e resultados de aprendizagem esperados (RA)

O5.1. Melhorar as competências de diálogo empático.

RA5.1C Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.

O5.2. Melhorar as competências de resolução de problemas e conflitos.

RA5.2C. Construir interação social usando habilidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos

O5.3. Melhorar as competências de cooperação.

RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural

Conceitos-chave

1. Competências de diálogo empático

Começamos por nos concentrar na **escuta ativa e empática** como uma competência fundamental para a compreensão e a conexão. Desta forma, os professores estão a envolver-se no diálogo com alunos, pais, colegas, outras partes interessadas, etc., de uma forma que promove a conexão.

No nível B, usámos a **paráfrase e equilibrámos o tempo de fala e escuta entre os** diferentes parceiros para contribuir para um diálogo de conexão. **No nível C**, experimentamos diferentes ferramentas para nos apoiar a nós mesmos (como ioga, meditação, diário, questionamento, reflexão, etc.) para **aprofundar as nossas capacidades de diálogo empático** como professores.

■ “Natureza” socialmente construída

Numa perspetiva social construtivista, o comportamento humano, incluindo as competências e práticas de diálogo, não é uma característica inerente, mas sim um fenómeno socialmente construído: estas competências são desenvolvidas através de interações entre os indivíduos e os seus contextos sociais, levando, em última instância, à fluência conversacional, à capacidade de resposta e à interatividade (Bourdieu, 1984). Dentro deste quadro, a educação possui a capacidade de cultivar uma aprendizagem que



estabelece «*habilidades naturalmente equilibradas de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros*».

■ Um autoconceito na aprendizagem e na interação

Estudos recentes destacam a importância do autoconceito na aprendizagem dos alunos. Kang (2023) descobriu que os autoconceitos dos alunos, particularmente em relação à ciência, desempenham um papel crucial na forma como eles se envolvem e processam os resultados da aprendizagem. Um autoconceito robusto facilita a confiança para preencher lacunas de conhecimento e adquirir novos conhecimentos. Consequentemente, a competência autopercebida influencia o comportamento, as avaliações e as atitudes em relação à aprendizagem e às interações sociais.

Newell e Antwerpen (2024) enfatizam que a cocriação na educação oferece muitos benefícios, mas também apresenta desafios. Os educadores precisam reconhecer e enfrentar esses desafios, envolvendo-se simultaneamente com as competências e preocupações dos alunos. Isso destaca o papel do educador como apoiante, mentor e facilitador na promoção do autoconceito e das capacidades de interação dos alunos. Embora os autoconceitos nem sempre sejam empiricamente precisos (Mather & Visione, 2024), o *feedback* desempenha um papel crucial na sua formação e reforço.

Os programas de formação que enfatizam a escuta ativa e empática, apoiados pelo *feedback* dos colegas, melhoram a profissionalização e o crescimento interpessoal dos educadores e alunos. Os educadores são um modelo a seguir, por isso, o primeiro passo é treinar as competências ao seu próprio nível, a fim de se apoiarem a si próprios e ao processo dos alunos.

■ Ambientes de aprendizagem e contexto cultural

Mather e Visione (2024) enfatizam ainda mais a importância de criar um ambiente de aprendizagem que aceite a vulnerabilidade e promova uma cultura de aprendizagem a partir dos erros. Essa abordagem muda o foco do desempenho individual para a consciência coletiva e a melhoria contínua. Incentivar uma cultura que aceite os erros como parte da jornada de aprendizagem é essencial para promover capacidades de diálogo sustentáveis.

Herranen e Aksela (2024) descobriram que o envolvimento dos professores na educação para a sustentabilidade aumenta com um autoconceito confiante. No entanto, o seu estudo também revelou que a autoeficácia relacionada com a ação dos professores requer um maior desenvolvimento. Esta conclusão sugere que devem ser envidados esforços mais significativos no sentido de promover e orientar os autoconceitos dos professores, permitindo-lhes transmitir conhecimentos, competências e facilitar diálogos significativos na sala de aula de forma eficaz.



■ **Motivação e autoeficácia nos processos de aprendizagem**

Abdunabi *et al.* (2024), com foco particular em cursos de programação, revelaram que a motivação para aprender é o indicador mais significativo da autoeficácia dos alunos. Alunos motivados demonstram maior disposição para melhorar as suas competências, ressaltando a importância de integrar estratégias de aumento da motivação em ambientes educacionais. Os educadores podem criar um ambiente que sustente a motivação e o envolvimento dos alunos, promovendo a autoconexão, a autoexpressão e a empatia na comunicação.

Em conclusão, a autoconexão, a autoexpressão e a escuta ativa e empática são componentes fundamentais no desenvolvimento de competências práticas de diálogo. Esses elementos devem ser considerados dentro do contexto cultural e ambiental mais amplo em que os alunos estão envolvidos. Iniciativas educacionais futuras devem enfatizar a integração dessas competências nos currículos, promovendo um sistema educacional sustentável e socialmente participado. Ao dar prioridade a essas competências, os educadores podem contribuir para um ambiente de aprendizagem que apoia o crescimento pessoal, melhora o diálogo empático e prepara os alunos para promover interações sociais complexas com confiança e empatia. Para isso, precisamos de começar pelos próprios professores.

2. Competências de resolução de problemas e conflitos

No início desta formação, o foco estava em aumentar a **consciência** de como nos podemos influenciar a nós mesmos através **da autoempatia**. Melhorar a capacidade de permanecer emocionalmente presente consigo mesmo (**autoconexão, auto-presença**) ao ouvir uma mensagem ou um conteúdo difícil, ajuda a entrar num diálogo com uma nova curiosidade e abertura e, dessa forma, contribui para a resolução de problemas e conflitos.

No nível B, aprofundámos as nossas competências para contribuir para a conexão e clareza nas interações sociais com alunos, pais, colegas, etc., através da prática **de competências de autoconexão, escuta e expressão oral**. Refletimos sobre como indicar e respeitar limites, o uso da nossa voz e o nosso papel (modelo) como professores.

No terceiro nível, relacionado com competências de resolução de problemas e conflitos, praticamos **abordagens restauradoras e estratégias de resolução de conflitos** para serem utilizadas em contextos educativos com alunos, colegas e outras partes interessadas.

No atual panorama educativo dinâmico, as competências de diálogo são essenciais para estabelecer interações sociais que apoiem a resolução de problemas e conflitos. Os conflitos, conforme articulado por Ceballos-Vacas e Rodríguez-Ruiz (2023), não são inerentemente



prejudiciais, pelo contrário, podem servir como oportunidades para reflexão. No entanto, conflitos excessivos ou desalinhados podem sobrecarregar os alunos, apresentando desafios emocionais, sociais e académicos. Consequentemente, é imperativo que os educadores desenvolvam ambientes de aprendizagem que promovam o diálogo equilibrado, facilitando o progresso coletivo em direção a objetivos educativos partilhados, ao mesmo tempo que promovem a sustentabilidade da educação.

■ **Comunidades de aprendizagem**

Os estudos mostram que a interação social não é apenas um componente suplementar, mas uma base crucial para as comunidades de aprendizagem eficazes. Bergdahl e Hietajärvi (2022) ilustram que a cocriação e a cognição partilhada estão no centro das interações dos professores, estabelecendo as bases para uma colaboração robusta entre pares e o envolvimento individual. Os autores afirmam ainda que o envolvimento e a interação entre educadores e alunos são fundamentais para alcançar resultados de aprendizagem significativos. Consequentemente, é evidente que o apoio tecnológico desempenha um papel importante, mas a interação social também é fundamental para estabelecer uma base para o diálogo, a resolução de problemas e a resolução de conflitos. Estas dinâmicas não só promovem o desempenho académico, como também fomentam ligações sociais fortes dentro das comunidades de aprendizagem, as quais são essenciais para o sucesso educativo a longo prazo em termos de sustentabilidade.

O conceito de incorporação em contextos educativos tem igual importância. Kahl (2022) enfatiza que tanto a incorporação individual como a coletiva, em conjunto com a proximidade multidimensional, estabelecem um ambiente propício para interações visíveis, apesar de vulneráveis. Essas experiências incorporadas capacitam os alunos a «*ver e ser vistos*», o que é um elemento essencial para aprofundar o diálogo e melhorar a resolução de conflitos. Ao incorporar essas ideias, os educadores podem garantir que a vulnerabilidade promova interações sociais, fortalecendo assim a presença física e emocional que melhora a aprendizagem em vários domínios (Medina *et al.*, 2023).

■ **Profissionalização**

Além disso, cultivar uma identidade profissional está intimamente ligado ao diálogo e à interação social. Olarte *et al.* (2022) afirmam que as relações e as suas diversas configurações influenciam profundamente as identidades dos educadores emergentes. Nesse contexto, a empatia assume grande importância na promoção de um ambiente social percebido como confiável e seguro (Klimecki, 2019). Esse processo de aprendizagem não apenas melhora as práticas pedagógicas, mas também incute um senso de autoconfiança e adaptabilidade que é essencial para a sustentabilidade das práticas educativas ao longo do tempo.



A integração de competências de diálogo, presença incorporada e identidade profissional estabelece um ecossistema no qual os conflitos são geridos de forma construtiva e cada voz contribui para uma visão partilhada. O conhecimento baseado em investigação (Hakvoort et al., 2019), bem como a autoconfiança e um ambiente de aprendizagem adequado (Mather & Visione, 2024), são, portanto, essenciais para aliviar os efeitos prejudiciais do conflito, promovendo ao mesmo tempo uma comunicação reflexiva e intencional. Quando os educadores dão prioridade a estas dimensões, estabelecem uma base para comunidades de aprendizagem sustentáveis, capazes de se adaptar a circunstâncias em evolução e de promover a inovação na resolução de problemas.

Em resumo, desenvolver competências de diálogo vai além de melhorar a comunicação e promove estrategicamente a solidariedade e a sustentabilidade nas comunidades educativas. Através da cocriação, das interações incorporadas e da identidade profissional em evolução, os professores podem transformar conflitos em oportunidades de crescimento e de aprendizagem. O principal desafio é encontrar o equilíbrio certo entre promover o desacordo construtivo e garantir um ambiente de apoio, onde todas as partes interessadas se sintam capacitadas para se envolver na busca comum pelo conhecimento, compreensão e avanço social.

3. Competências de cooperação

No nível A, o foco estava em estabelecer um diálogo respeitoso e mútuo, usando **capacidades de escuta** e **expressando-se** honestamente. Aperfeiçoar a **capacidade de expressar** o que se deseja de maneira que sejam mais propícias a serem ouvidas e **convidar os outros a expressarem** as suas necessidades também contribui para a clareza e a compreensão mútua e aumenta a possibilidade de uma cooperação harmoniosa.

No segundo nível, os formandos tornam-se mais hábeis no uso da **“linguagem das necessidades”** ao ouvir mensagens e partilhar propostas, uma abordagem que contribui para uma colaboração construtiva.

No nível C, refletimos sobre os **diferentes papéis**, talentos e tarefas para **cooperar** e maneiras de alcançar um objetivo comum, usando o ensino colaborativo com os alunos ou o trabalho em grupo em/como uma equipe com colegas, pais e outras partes interessadas.

O reforço da cooperação intercultural num mundo cada vez mais globalizado exige que educadores e alunos cultivem competências que transcendam as fronteiras tradicionais da comunicação. As competências de comunicação não violenta e intercultural — enraizadas em práticas dialógicas — são fundamentais para facilitar a compreensão, resolver conflitos e fomentar a confiança mútua entre grupos diversos. Estas capacidades não só enriquecem as interações interpessoais, mas servem também

como base para uma comunicação e educação sustentáveis, garantindo que os esforços colaborativos permaneçam participados e adaptáveis ao longo do tempo.

Ambientes escolares e de aprendizagem que contribuem para a resolução de problemas e conflitos

A comunicação sustentável implica uma capacidade duradoura de educar sobre as competências sociais, emocionais e cognitivas necessárias para lidar com um mundo multifacetado. Quando as instituições educativas incorporam intencionalmente a comunicação não violenta e o diálogo intercultural nos seus currículos, criam ambientes de aprendizagem onde os conflitos são abordados de forma construtiva e as diferenças são vistas como oportunidades de crescimento. Neste contexto, as competências dialógicas vão além da sala de aula e tornam-se um meio de capacitar professores em formação e em exercício para modelar interações empáticas e inclusivas que se propagam para comunidades mais amplas.

Estudos recentes destacam o potencial transformador das experiências interculturais para alcançar esses resultados. Callahan et al. (2021) demonstraram que os programas internacionais de telecolaboração podem efetivamente equipar professores em início de carreira com uma perspetiva global, combinando intercâmbios digitais em tempo real com práticas em sala de aula. As suas descobertas sugerem que, quando os professores se envolvem com colegas de diferentes origens culturais, não apenas aumentam a sua própria sensibilidade intercultural, mas também adquirem estratégias práticas para promover uma atmosfera colaborativa na sala de aula. Esse processo, por sua vez, contribui para a sustentabilidade das práticas educativas, a longo prazo incorporando a cidadania global no desenvolvimento profissional dos professores.

Profissionalização por meio de relações interculturais

O trabalho de Lolkus et al. (2022) destaca o valor das experiências imersivas de estudo no estrangeiro na promoção de relações interculturais. A sua investigação indica que programas de curta duração, liderados por professores — quando concebidos com um envolvimento comunitário intencional e um foco na aprendizagem intercultural — podem ter impactos duradouros na capacidade dos formandos de se relacionarem com comunidades diversas. Essas relações, construídas com base na confiança e compreensão mútuas, servem de base para uma cooperação intercultural sustentável, pois incentivam o diálogo contínuo e o compromisso com interações empáticas. Tais experiências proporcionam aos educadores uma compreensão viva das nuances culturais e da importância da empatia para superar as barreiras linguísticas e culturais à escala global.



Complementando essas perspectivas, Nguyễn e Stoller (2024) oferecem uma estrutura abrangente para a colaboração intercultural em contextos educativos, argumentando que os diversos caminhos para a colaboração — que vão desde intercâmbios presenciais e conferências presenciais até parcerias digitais e alianças institucionais formais — são vitais para promover estratégias de comunicação não violenta. Esses métodos variados garantem que a aprendizagem não se limite a um único modo ou contexto, mas seja um processo dinâmico e multifacetado. Integrar essas experiências colaborativas na formação de professores ajuda a estabelecer um ciclo de aprendizagem sustentável, no qual a construção da interação social desenvolve a capacidade de empatia, compreensão e inovação para enfrentar desafios interculturais complexos.

■ Resolução colaborativa de conflitos e resolução de problemas

Por trás dessas percepções empíricas está o reconhecimento de que a cooperação intercultural não é apenas um complemento desejável às práticas pedagógicas tradicionais — ela é essencial para preparar os professores para atender às exigências de um mundo interconectado. Conforme referem Johnson e Johnson (2019) e Larraz et al. (2017), os modelos de aprendizagem cooperativa proporcionam aos futuros professores experiências práticas em resolução de conflitos e resolução colaborativa de problemas. Esses modelos enfatizam a importância de abordagens não violentas, nas quais a empatia e o esforço mútuo são fundamentais para alcançar objetivos comuns. Ao envolverem-se nessas práticas, os professores ficam melhor preparados para gerir salas de aula diversificadas e mais hábeis em inculcar esses valores nos seus alunos.

Em conclusão, a educação sustentável depende da nossa capacidade de desenvolver competências de comunicação não violenta e intercultural que promovam o diálogo e a cooperação duradouros. Ao integrar experiências de aprendizagem digitais e presenciais e ao basear-se nos trabalhos de Callahan *et al.* (2021), Lolkus *et al.* (2022) e Nguyễn e Stoller (2024), os professores podem criar ambientes onde a cooperação intercultural prospera. Tais práticas educativas são essenciais para desenvolver cidadãos participativos e com mentalidade global, equipados para lidar e transformar um mundo em mudança.

Referências (relacionadas com os 3 conceitos-chave)

Referências sobre o conceito-chave 1: Competências de diálogo empático

Abdunabi, R., Hbaci, I., & Nyambe, T. (2024). Examining Factors Predicting Programming Self-Efficacy for Computer Information Systems Students. *Information Systems Education Journal*, 22(5), 46–58. <https://doi.org/10.62273/KDPZ6290>

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge. Herranen, J., & Aksela, M. (2024). Fostering teachers as sustainability and climate change educators through understanding of teachers' self-efficacy beliefs. *LUMAT: Revista Internacional sobre Educação em Matemática, Ciência e Tecnologia*, 12(3), 30–52.

Kang, J. (2023). Moderating Role of Science Self-Concept in Eliciting State Curiosity when Confronting a Violation Outcome. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1025–1037. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1025>

Mather, B. R., & Visione, J. D. (2024). Peer Observation to Improve Teacher Self-Efficacy. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 1–22.

Newell, S. J., & Van Antwerpen, N. (2024). “Can we not do group stuff?”: Student insights on implementing co-creation in online intensive programs. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(2), 1–23. <https://doi.org/10.53761/1.21.2.05>

Referências sobre o conceito-chave 2: Competências de resolução de problemas e conflitos

Bergdahl, N., & Hietajärvi, L. (2022). Social Engagement in Distance, Remote, and Hybrid Learning. *Journal of Online Learning Research*, 8(3), 315–342.

Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>

Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). A bibliometric review of approaches to address conflicts in schools: Exploring the intellectual base. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>

Kahl, K. N. (2022). Mapping Presence: An Exploration of Embodiment and Knowledge Transfers in Cyber-Mediated Classrooms. *LEARNing Landscapes*, 15(1), 187–199.

Klimecki, O. M. (2019). The Role of Empathy and Compassion in Conflict Resolution. *Emotion Review*, 11(4), 310–325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>

Mather, B. R., & Visione, J. D. (2024). Peer Observation to Improve Teacher Self-Efficacy. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 1–22.

Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. P., & Franceschini, M. (2023). German and American Pre-service Teachers' Knowledge and Dispositions Towards Understanding Vulnerable Populations. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 12(2), 19–37.



Olarte, T. R., Swartz, M., & Roberts, S. A. (2022). Professional Identity Development of Mathematics Teaching Assistants. North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED630401>

Referências sobre o conceito-chave 3: Competências de cooperação

Callahan, C., Umeda, K., & Matsubara, S. (2021). Collaborative, Online, and International Learning to Promote Civic Competence in Japan and the U.S. Journal of International Social Studies, 11(1), 2–32.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Manuel Brito (Ed.), Active Learning—Beyond the Future (pp. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future. On the Horizon, 25(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>

Lolkus, M., Duke, L., & Newton, J. (2022). Study Abroad Trainees’ Reflections on Relationship Development: The Role of Context, Curriculum, and Community Engagement. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 34(4), 53–90. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.694>

Nguyễn, L. T. H., & Stoller, F. L. (2024). Cross-Cultural Collaboration: Working Together to Achieve Shared Goals. English Teaching Forum, 62(3), 2–15.

VISÃO GERAL das ATIVIDADES por percursos de aprendizagem

Percurso de aprendizagem virtual C

Síncrono da UE

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Quebrando o sistema: valores universais e desenvolvimento sustentável (1 hora)	Nesta simulação de alto risco, os formandos assumem os papéis dos principais intervenientes na educação — funcionários governamentais, líderes escolares, ativistas e ONGs — para lidar com lutas de poder do mundo real na implementação de políticas educativas baseadas nos direitos humanos . Através do planeamento estratégico, negociações ao vivo e gestão da resistência, devem quebrar barreiras sistémicas e defender mudanças sustentáveis e orientadas por valores. Este desafio imersivo de resolução de problemas leva os formandos além da teoria, exigindo que apliquem comunicação persuasiva, se adaptem sob pressão e superem a oposição para criar um impacto duradouro na educação.	RA1.1C: Investigar oportunidades para incorporar os direitos humanos em contextos educativos, propondo e defendendo políticas e práticas inclusivas e promovendo ambientes que respeitem e defendam os direitos de todos os indivíduos, contribuindo assim para a criação de espaços educativos inclusivos e equitativos.

Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Discussão: Autoavaliação da Educação Inclusiva (1 hora)	Os formandos analisam três cenários reais curtos em sala de aula que ilustram diferentes níveis de inclusão e definem qual cenário representa uma prática inclusiva, parcialmente inclusiva ou não inclusiva. Após a análise dos cenários, os formandos realizam uma discussão com base nas seguintes questões: O que torna uma sala de aula inclusiva? Quais são as barreiras comuns que existem nas escolas? Qual é o papel dos professores na eliminação dessas barreiras?	RA2.3C. Refletir e investigar a eficácia do tratamento igualitário de pessoas com diferentes origens culturais e sociais no processo educativo.



Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (LO)
Estrutura e conteúdo de um plano de ação (1 hora) CD 50 min	Esta atividade de aprendizagem serve como preparação para a atividade de aprendizagem online assíncrona pessoal e deve ser concluída previamente. O objetivo desta atividade é desenvolver a capacidade de editar um plano de ação e compreender a sua estrutura e conteúdos.	RA3.2C. Conceber e implementar um plano de ação baseado no pensamento crítico e em fontes de informação fiáveis para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais CD 2.4 Colaborar através de tecnologias digitais CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais

Módulo 4C: Compreender a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Explorar Dilemas do Mundo Real (1 hora)	Pequenos grupos (2-3 formandos) irão debater dilemas éticos e emocionais do mundo real através de uma sessão interativa online, analisando os dilemas através do raciocínio ético e da consciência emocional.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.

Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Partilha de apreciação (1 hora)	Durante a reunião síncrona, focamo-nos em partilhar apreciação num pequeno grupo de formandos. A intenção é expressar o que valorizamos e aprofundar a ligação com os outros.	RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.

Pessoal assíncrono

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
O dilema da IA – direitos humanos em risco? (3,5 horas) CD 70 min	Os formandos trabalham individualmente, ao seu próprio ritmo, para investigar, analisar e criar uma apresentação digital que mostre o impacto da IA nos direitos humanos. A tarefa consiste em simular um julgamento num tribunal digital ou um relatório de investigação, onde eles tomam uma posição sobre se a IA protege ou viola os direitos fundamentais.	RA1.2C Investigar o impacto das tecnologias digitais nos princípios fundamentais dos direitos humanos, identificar potenciais dilemas éticos e conceber estratégias para os abordar de forma eficaz, contribuindo para o avanço da ética e do respeito pelos direitos.
Decodificar e reformular – um hackathon de comunicação sobre direitos humanos (2,5 horas) CD 60 min	Nesta atividade, os formandos analisarão criticamente exemplos reais de comunicação pública (como boletins informativos escolares, publicações de educação pública ou mensagens nas redes sociais), identificarão onde os valores dos direitos humanos estão ausentes ou deturpados e os reformularão em mensagens inclusivas, cooperativas e conscientes dos direitos, utilizando formatos digitais. Não se trata de inventar conteúdo do zero, mas sim de ler nas entrelinhas, aplicar o que aprenderam e demonstrar que podem transformar a comunicação em algo mais inclusivo e orientado para os valores.	RA1.3C. Promover e criar um ambiente educativo holístico, inclusivo e sensível aos direitos humanos, baseado em estratégias de comunicação que integrem valores humanos universais..



Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Explorar os Fundamentos das Educação Inclusiva (2 horas) CD 60 min	Os formandos são convidados a ler as diretrizes da UNESCO sobre educação inclusiva (link), Design Universal para Aprendizagem (UDL), Diretrizes da CAST https://udlguidelines.cast.org/ e a anotar as suas observações pessoais sobre os principais insights.	RA2.1C. Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.
Revisão das políticas e regulamentos da escola (3 horas) CD 60 min	Os formandos são convidados a aceder e analisar os seus próprios documentos oficiais ou os de qualquer escola relativos à educação inclusiva e a definir o nível de inclusão utilizando a lista de verificação fornecida.	RA2.1C. Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.
Criação de um Plano de Ação Personalizado (5 horas) CD 60 min	Os formandos são convidados a analisar os aspetos da educação inclusiva que ainda não foram implementados no seu próprio ambiente escolar e de ensino e a prever um plano de ação pessoal com medidas concretas de implementação para colmatar as lacunas na educação inclusiva.	RA2.1C. Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.

Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Conceber e implementar um plano de ação baseado no pensamento crítico e em fontes de informação fiáveis para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos (10 horas) CD 130 min	A atividade de aprendizagem consiste em três fases distintas: a. A fase 1 envolve examinar a situação educacional atual e projetar um plano de ação para um aspecto específico. b. A Fase 2 envolve a implementação online/digital do plano de ação. c. A Fase 3 centra-se na avaliação do processo de implementação do aspeto abordado no plano de ação. O objetivo desta atividade é elaborar e testar um plano de ação baseado no pensamento crítico e em fontes de informação fiáveis para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos. Esta atividade de aprendizagem só pode ser realizada após a conclusão da atividade internacional síncrona online que explica a estrutura e o conteúdo de um plano de ação.	RA3.2C. Conceber e implementar um plano de ação baseado no pensamento crítico e em fontes de informação fiáveis para promover a equidade e a não discriminação em contextos educativos. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais CD 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa



Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Explorar crenças e mudanças de mentalidade (1,5 horas)	Os formandos participarão em exercícios de autorreflexão para identificar preconceitos pessoais e explorar como as mudanças de mentalidade influenciam as emoções, os comportamentos e as escolhas. Utilizarão técnicas de registo em diário e perguntas guiadas de autorreflexão para examinar crenças e preconceitos pessoais.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações.
Compreender os preconceitos: uma abordagem de pensamento crítico (2 horas)	Usando técnicas estruturadas de tomada de decisão, os formandos examinarão criticamente os seus preconceitos cognitivos. Praticarão distinguir fatos de opiniões e desafiarão suas suposições por meio da reflexão estruturada.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas a situações.
Escuta profunda e perguntas significativas (1,5 horas)	Os formandos desenvolverão competências de escuta profunda e praticarão fazer perguntas abertas e sem julgamento para promover uma compreensão genuína. Os formandos participarão exercícios de reflexão escrita e analisarão diferentes técnicas de questionamento através de exemplos de casos.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Expressar-se com autenticidade e respeito (1,5 horas)	Esta sessão centra-se na articulação das necessidades e perspectivas pessoais, mantendo o respeito mútuo. Os formandos praticarão a autoexpressão escrita e verbal, com foco na expressão clara das necessidades e perspectivas pessoais.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e a diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.
Resolução de conflitos e resiliência emocional (1,5 horas)	Os formandos irão explorar estratégias para gerir o stress emocional em conflitos, utilizando os princípios da CNV. Analisarão conflitos passados, refletirão sobre resoluções alternativas, analisando conflitos passados e documentando possíveis respostas, e desenvolverão técnicas de resiliência emocional.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e a diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.



O papel dos contextos culturais e sociais na comunicação (1,5 horas)	Os formandos irão investigar como as diversas origens culturais moldam a comunicação e as interações sociais. Através de estudos de caso, irão explorar como adaptar os estilos de comunicação a diferentes contextos.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Conexões Comunicação e Netiqueta em diversos contextos (2 horas) CD 60 min	Esta sessão explora abordagens digitais estratégias de comunicação e princípios de netiqueta, enfatizando o respeito e interações online inclusivas.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. DigComp 2.5 Netiqueta
Autoempatia e a Zona Sem Culpa (2,5 horas)	Praticando técnicas de autorregulação e consciência emocional, os formandos realizarão exercícios de autoempatia e explorarão o modelo “No Fault Zone” (Zona Sem Culpa) para se aceitarem sem julgamento.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações..
Elaboração de um plano de ação para a construção de conexões (2 horas)	Os formandos criarão um plano de ação para aplicar os resultados da aprendizagem em situações da vida real, integrando empatia, pensamento crítico e estratégias de comunicação eficazes.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.
Analisando o impacto dos média na mentalidade (2 horas) DC 60 min	Os formandos avaliarão criticamente a influência dos meios de comunicação nas crenças pessoais e atitudes sociais, aplicando competências de literacia digital.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos e atitudes e para projetar reações alternativas a situações. CD 1.2 Avaliação de dados, informações e conteúdo digital.
Praticar conversas Difíceis num ambiente seguro (1,5 horas)	Esta sessão oferece aos formandos a oportunidade de praticar o manuseio de conversas desafiadoras, praticando o diálogo construtivo e técnicas de <i>Comunicação Não Violenta</i> .	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros..

Colaboração digital para a mudança social (2 horas) CD 60 min	Os formandos irão explorar individualmente ferramentas de colaboração digital e criar uma proposta para uma iniciativa comunitária que promova a empatia e a inclusão. Eles apresentarão as suas propostas e refletirão sobre como a colaboração digital pode promover a mudança social.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. DC 2.4 Colaborar por meio de tecnologias digitais.
Construindo e mantendo a segurança psicológica em grupos (1,5 horas)	Esta sessão explora o papel da segurança psicológica na dinâmica de grupo, ajudando os formandos a criar ambientes baseados na confiança nos seus contextos profissionais.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.
Avaliação do crescimento pessoal por meio de um diário reflexivo (1,5 horas)	Os formandos utilizarão sugestões de reflexão guiadas para avaliar o seu crescimento em empatia, mudanças de mentalidade e competências de comunicação ao longo do programa.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de perspectivas sobre as emoções, comportamentos e atitudes e escolhas para projetar reações alternativas a situações.
Exercício de mapeamento do crescimento pessoal (1,5 horas)	Os formandos criarão uma representação visual da sua jornada de desenvolvimento pessoal, refletindo sobre mudanças de mentalidade e melhorias na comunicação.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de perspectivas sobre as emoções, comportamentos e atitudes e para projetar reações alternativas a situações.
Contar histórias para promover empatia e conexão (apresentação multimédia) (1,5 horas)	Usando experiências pessoais, os formandos criarão narrativas curtas que promovam empatia e conexão, aperfeiçoando as suas capacidades de contar histórias e de autoexpressão. Para uma experiência mais envolvente, os formandos terão a opção de enviar as suas histórias em formato escrito, áudio ou vídeo.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais, a fim de reagir de maneira flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos..
Estratégias práticas para a regulação emocional (1,5 horas)	Esta sessão proporciona técnicas para gerir o <i>stress</i> e as emoções em situações de comunicação desafiadoras, apoiando os formandos na aplicação de métodos de autorregulação..	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações..



Colmatar diferenças: aprender com perspectivas diversas (1 hora)	Os formandos participarão num exercício de reflexão estruturado, analisando como diferentes perspectivas culturais e sociais moldam as atitudes e as interações.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Reflexão digital: aplicar a aprendizagem a cenários da vida real (atividade interativa em fórum) (2,5 horas) DC 60 min	Os formandos usarão ferramentas digitais para refletir sobre os principais pontos do programa, partilhar as suas ideias num fórum de discussão <i>online</i> e fornecer <i>feedback</i> aos colegas para melhorar a aprendizagem colaborativa.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. DC 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa.
Reconhecer preconceitos implícitos na comunicação (1,5 horas)	Os formandos irão explorar como os preconceitos implícitos influenciam a comunicação e as interações sociais. Realizarão uma autoavaliação e analisarão casos da vida real para identificar linguagem e suposições tendenciosas. Será fornecido um estudo de caso estruturado para discussão e reflexão. Além disso, realizarão uma autoavaliação e analisarão casos da vida real para identificar linguagem e suposições tendenciosas.casos da vida real para identificar linguagem e pressupostos.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Perspectiva: Colocar-se no lugar do outro (1,5 horas)	Através de exercícios guiados de narrativa e reflexão, os formandos irão praticar a adoção de diferentes perspectivas. Analisarão exemplos reais de mudanças de perspectiva e discutirão como o contexto cultural afeta o desenvolvimento da empatia. Os formandos irão praticar a adoção de diferentes perspectivas para melhorar a sua capacidade de compreender as emoções, experiências e origens culturais dos outros..	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros..
Praticar o feedback construtivo para uma comunicação eficaz (1,5 horas)	Esta sessão ajudará os formandos a desenvolver competências de <i>feedback</i> construtivo utilizando os princípios da <i>Comunicação Não Violenta</i> . Eles analisarão exemplos de <i>feedback</i> eficaz e ineficaz e praticarão a reformulação de mensagens com clareza e empatia.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.

Explorando a escuta empática na comunicação digital (1 hora)	Os formandos analisarão conversas digitais (<i>e-mails</i> , <i>chats</i> , redes sociais) para identificar estilos de comunicação empáticos e não empáticos. Em seguida, reescreverão mensagens para melhorar a clareza, a conexão e a inclusão.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
---	--	--

Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Oferecer feedback: porque quer oferecer feedback (1 hora)	Nesta atividade, os formandos tomam consciência da importância da questão: «por que quero dar feedback»? Estar ciente e claro sobre o intenção do feedback contribui para conexão com o outro. Nós distinguimos oferecer feedback de expressão honesta, pois estas são frequentemente confundidas.	RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros.
Como oferecer feedback (1,5 horas)	Nesta atividade, os formandos aprendem a aplicar uma abordagem em três etapas para oferecer <i>feedback</i> , com o objetivo de estabelecer uma conexão e contribuir para o processo de aprendizagem do outro. Em seguida, aprendem a expressar-se com sinceridade e adquirem noção dos conceitos de <i>feedback</i> , <i>feed up</i> e <i>feed forward</i> .	RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros.
Conexão autêntica (2,5 horas)	Este exercício de reflexão incentiva os formandos a tornarem-se mais conscientes no modo como comunicam e se relacionam com os outros. Durante 5 dias, mantêm um diário, registando: uma situação em que expressaram claramente os seus pensamentos ou emoções; como mantiveram um equilíbrio entre as suas próprias necessidades e a empatia pelos outros; reflexões sobre como essa expressão afetou as suas relações. O objetivo principal é desenvolver a autorreflexão e a consciência dos padrões de comunicação, promovendo interações mais autênticas e empáticas.	RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros.



Empatia em ação – estudo de caso da vida real (3,5 horas)	Os formandos selecionarão uma situação atual ou passada da sua sala de aula em que um aluno esteja a enfrentar desafios emocionais ou sociais (aluno retraído, aluno com dificuldades em integrar-se, criança com dificuldades pessoais, etc.). Descreverão a situação por escrito, incluindo o comportamento observável do aluno, as possíveis causas das suas ações (por exemplo, problemas familiares, dinâmicas com os colegas ou pressão académica) e como eles (os formandos) têm respondido até agora. Os formandos refletirão sobre a perspetiva do aluno, considerando como ele pode estar a sentir-se, que necessidades não atendidas podem influenciar o seu comportamento e como gostariam de ser tratados numa situação semelhante e, com base nisso, criarão um plano de ação simples para apoiar o aluno. Além disso, refletirão sobre como praticar a empatia neste caso pode fortalecer a sua relação com o aluno e contribuir para uma atmosfera mais compassiva na sala de aula.	RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros.
Quebrar preconceitos: construir uma sala de aula inclusiva (1,5 horas)	É um exercício concebido para ajudar os formandos a identificar e desafiar preconceitos inconscientes nas suas práticas de ensino. Através da análise de imagens, reflexão em vídeo, um questionário baseado em cenários e um desafio estratégico, os formandos exploram exemplos reais de preconceito, refletem sobre as suas experiências e criam uma lista de verificação personalizada de cinco ações práticas para promover a inclusão e equidade na sala de aula.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos.
As diferenças entre sistemas restauradores e punitivos (1 hora)	As diferenças entre os sistemas restauradores e punitivos: Os formandos leem dois estudos de caso diferentes. Com a ajuda das perguntas fornecidas, eles listam as diferenças e, no final, comparam a sua lista com as diferenças fornecidas.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos
Desenvolvimento de estratégias restauradoras na vida escolar (1,5 horas)	Os formandos recebem 10 casos diferentes de estudos sobre a vida na sala de aula e na escola. Cada um deles é acompanhado por uma sugestão de estratégia do sistema punitivo e solicitado a desenvolver uma estratégia restauradora. Caso não consigam encontrar uma estratégia restauradora, está disponível uma «chave de solução» no exercício.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos.

Perguntas para o diálogo restaurador (1 hora)	O objetivo é praticar o diálogo restaurador com perguntas restauradoras: O que aconteceu? O que estava a pensar naquele momento? O que pensou desde então? Quem foi afetado pelo seu comportamento ou ações e de que maneira? O que pensa que precisa de ser feito para corrigir a situação da melhor maneira possível? Os formandos ouvem um diálogo preparado com perguntas restauradoras. Relembra um «diálogo insatisfatório» da semana anterior e refletem sobre as possíveis diferenças com essas perguntas.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos
Criação de cartões para a resolução de conflitos (1,5 horas)	Neste exercício, os formandos preparam cartões, como os cartões de exemplo, para resolver problemas de conflito na sala de aula. No final do exercício, os formandos terão preparado material de resolução de conflitos para ser usado na sala de aula ou em qualquer outra parte das suas vidas..	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos
Compreender o poder protetor na resolução de conflitos (1 hora)	Neste exercício, os formandos avaliam a diferença entre sistemas restauradores e punitivos no contexto do poder. Juntos, veem exceções ao uso do poder e reconhecem o conceito de poder protetor. Refletem sobre situações em que usaram o poder protetor.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos
Transformando a dinâmica da sala de aula através do diálogo (3 horas)	Os formandos selecionarão uma questão ou ou conflito real em sala de aula (desacordo alunos, falta de participação, comportamento perturbador, mal-entendidos entre professores e pais, etc.). Os formandos irão «mapear» o diálogo entre todas as partes envolvidas, descrevendo o que cada parte (alunos, professores, pais) pode dizer ou sentir na a situação. Depois de mapear as diálogos, os formandos analisarão onde as partes concordam e onde surgem mal-entendidos ou conflitos. Utilizando estratégias de diálogo (escuta ativa, escuta, esclarecimento de intenções, parafraseando), os formandos irão sugerir, escrito, possíveis maneiras de construir um conversa mais aberta e construtiva entre as partes envolvidas para resolver o conflito.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos.



Questionamento e aprendizagem: Reflexão sobre as próprias experiências (3 horas)	Formular as perguntas certas é crucial para adquirir novos conhecimentos, competências e conquistas nos processos de aprendizagem. Perguntas eficazes incentivam o pensamento crítico, promovem uma compreensão mais profunda, estimulam a curiosidade entre os alunos e devolvem-lhes a responsabilidade pelos seus processos de aprendizagem. A responsabilidade pela aprendizagem pode levar a uma maior motivação e a uma compreensão mais profunda do assunto. Trabalhe as experiências com perguntas e aprendizagem na sala de aula até agora..	RA5.1C: Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.
Informações sobre a abordagem QFT (2 horas) CD 60 min	Reveja a ficha informativa e familiarize-se com a abordagem básica descrita por Rothstein e Santana (2011). Para as suas competências digitais: Realize pesquisas online sobre as experiências de outros com a QFT — procure artigos científicos e vídeos com sugestões pessoais sobre como usar a QFT.	RA5.1C: Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdo digital (K16).
Práticas online sobre QFT (3 horas)	Trabalhar com perguntas abertas e fechadas.	RA5.1C: Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros
Colaboração em QFT (2 horas) CD 60 min	Trabalhar em conjunto nas questões e dar <i>feedback</i> uns aos outros.	RA5.1C: Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectarem genuinamente com os outros. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55), CD2.4 Colaborar através de tecnologias digitais (S85), CD2.5 Netiqueta (A103), CD3.1 Desenvolver conteúdo digital (S124).

Construir Pontes (3,5 horas) CD 60 min	Pesquise sobre comunicação não violenta e reflita sobre como ela pode ajudar nos conflitos em sala de aula. Publique em um fórum e dê feedback. Em grupos (de forma assíncrona em documento digital), desenvolva um Plano de Resolução de Conflitos para uma sala de aula intercultural, integrando estratégias de comunicação não violenta para cooperação..	RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55), CD2.4 Colaborar através de tecnologias digitais (S85), CD2.5 Netiqueta (A103), CD3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).
Elaborar um plano inclusivo e cooperativo (5,5 horas) CD 60 min	Elaborar um plano inclusivo e cooperativo pesquisando estratégias de ensino colaborativo e trabalho em grupo. Com diferentes funções, cada formando será responsável por uma secção do plano, depois darão feedback e enviarão uma versão final em conjunto na plataforma.	RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais (S48, A55), CD2.4 Colaborar através de tecnologias digitais (S85), CD2.5 Netiqueta (A103), CD3.1 Desenvolver conteúdos digitais (S124).



Percurso de aprendizagem misto C

Reunião nacional FTF

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Globalização e valores universais – o laboratório de dilemas (1 hora)	Neste exercício de resolução de problemas de alto nível, os formandos irão abordar dilemas educacionais reais moldados pela globalização. Através de análises colaborativas e debates, explorarão as tensões entre valores universais, perspectivas diversas e soluções sensíveis aos direitos humanos. Ao envolverem-se em tomadas de decisão estratégicas e resolução cooperativa de problemas, os formandos aperfeiçoarão a sua capacidade em lidar com desafios complexos na educação. Esta atividade garante que apliquem os seus conhecimentos, desenvolvam soluções inclusivas e fortaleçam estratégias de comunicação para promover um ambiente de aprendizagem holístico e orientado por valores.	RA1.3 C Promover e criar um ambiente educativo holístico, inclusivo e sensível aos direitos humanos, baseado em estratégias de comunicação que integrem valores humanos universais.

Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
A comunicação democrática como ponte para o respeito mútuo na sala de aula (1 hora)	Os formandos são divididos em pequenos grupos (3-5 pessoas cada). Cada grupo recebe um cenário real de sala de aula que envolve um desafio de comunicação relacionado com inclusão, diferenças culturais ou conflitos de identidade. A tarefa consiste em analisar o caso e propor uma estratégia de comunicação democrática para lidar com a situação de forma eficaz.	RA2.2C. Explicar e avaliar as práticas profissionais e a comunicação à luz da igualdade e dos direitos humanos.

Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Colmatar as lacunas (1 hora) DC 15 min	A atividade baseia-se em quatro cenários e foi concebida para incentivar os formandos a encontrar e aplicar estratégias para alcançar o consenso. Todos os cenários baseiam-se em contextos educativos.	RA3.3C. Conceber um plano de colaboração para criar um contexto educativo diversificado.

Módulo 4C: Compreender a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Refletindo sobre o desenvolvimento pessoal (1 hora)	Os formandos irão refletir sobre a sua jornada de aprendizagem, discutindo insights e desafios pessoais, e analisarão o progresso dos seus planos de ação.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações..

Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
O feedback na prática (1 hora)	Durante a reunião FTF, colocamos em prática as competências de <i>feedback</i> . Os formandos praticam expressar apreço e gratidão e oferecer <i>feedback</i> através de dramatizações e reflexão.	LO5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada a conexão consigo mesmo, a autoexpressão e as habilidades de empatia para se conectar genuinamente com os outros.



Síncrono na UE

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Laboratório de resposta a crises – Direitos Humanos sob pressão (1 hora)	Nesta simulação de alto risco, os formandos assumem o papel de decisores encarregados de alocar recursos educacionais limitados durante uma crise global. À medida que o cenário se desenrola, desafios inesperados — como pressão política, cortes de financiamento ou restrições legais — forçam-nos a reavaliar as suas prioridades e a defender as suas decisões sob escrutínio. Através da resolução rápida de problemas, debates com as partes interessadas e dilemas éticos, os formandos testarão a complexidade do mundo real na defesa dos direitos humanos na educação. Esta atividade desafia-os a equilibrar valores, adaptar-se a crises e defender políticas inclusivas num ambiente em rápida mudança.	RA1.3C Promover e criar um ambiente educativo holístico, inclusivo e sensível aos direitos humanos, baseado em estratégias de comunicação que integrem valores humanos universais.

Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Diálogo Intercultural Diálogo nas Escolas: Consciência e Ação (1 hora)	Os formandos avaliam a preparação das suas próprias escolas para o diálogo intercultural, discutem desafios e pontos fortes, descobrem barreiras comuns para uma comunicação intercultural bem-sucedida entre os países e desenvolvem pequenas ações, mas significativas, para tornar a comunicação mais inclusiva e eficaz.	RA2.2C. Explicar e avaliar as práticas profissionais e a comunicação à luz da igualdade e dos direitos humanos..



Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Nós escolhemos (1 hora)	A atividade visa fazer seleções e chegar a um acordo em grupo. Para resolver a tarefa, o grupo deve decidir e chegar a um compromisso sobre uma solução.	RA3.3C. Conceber um plano de colaboração para criar um contexto educativo diversificado.

Módulo 4C: Compreender a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Aprerfeiçãoando a inteligência emocional (1 hora)	Esta sessão irá centrar-se na compreensão e regulação das emoções para melhorar a comunicação interpessoal. Os formandos irão refletir sobre experiências passadas e documentar como poderiam abordar de forma diferente situações emocionalmente pesadas, a fim de praticar a resposta a estas situações, melhorar a comunicação interpessoal e evitar mal-entendidos.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.

Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (LO)
Prática do diálogo restaurador (1 hora)	Os formandos trabalham num conflito atual das suas próprias vidas com perguntas de diálogo restaurador/reparador e experimentam a resolução restauradora de conflitos através de dramatizações.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos



Pessoal assíncrono

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (LO)
Direitos digitais e dilemas éticos num mundo globalizado (3 horas) CD 30 min	Os formandos trabalharão individualmente através de um processo guiado de três etapas que envolve análise, reflexão e resolução criativa de problemas. O resultado final será um documento estratégico escrito ou uma apresentação gravada descrevendo a sua abordagem aos direitos digitais e dilemas éticos.	RA1.2C Investigar o impacto das tecnologias digitais nos princípios fundamentais dos direitos humanos, identificar potenciais dilemas éticos e conceber estratégias para os abordar de forma eficaz, contribuindo para o avanço de práticas éticas e respeitadoras dos direitos
IA e Direitos Humanos – o desafio do design ético da IA (2 horas) CD 60 min	Esta atividade desafia os formandos a conceber uma solução baseada em IA que respeite os princípios dos direitos humanos, ao mesmo tempo que aborda um desafio global ou local. Trabalharão individualmente para desenvolver um conceito para um produto ou política de IA ética, culminando num protótipo digital ou apresentação.	RA1.2C Investigar o impacto das tecnologias digitais nos princípios fundamentais dos direitos humanos, identificar potenciais dilemas éticos e conceber estratégias para os abordar de forma eficaz, contribuindo para o avanço da ética e do respeito pelos direitos.

Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
O papel das práticas reflexivas na prevenção de preconceitos culturais e estereótipos (5 horas) CD 60 min	1) Os formandos são convidados a explorar a importância das práticas reflexivas no ensino e o seu papel na redução de preconceitos culturais e estereótipos, respondendo a uma série de perguntas e escrevendo uma breve reflexão pessoal (150 a 200 palavras) sobre como percebem a sua própria consciência dos preconceitos culturais no seu ensino. 2) Na etapa seguinte, os formandos preenchem uma lista de verificação de autoavaliação para avaliar as suas próprias práticas de ensino, a cultura escolar e o apoio institucional à inclusão. Após concluir a autoavaliação, os formandos analisam as suas respostas e identificam padrões ou áreas a melhorar. 3) Quando a análise estiver concluída, os formandos recebem estudos de caso reais que destacam exemplos de preconceitos culturais na sala de aula. Seleccionam um estudo de caso e respondem a uma série de perguntas de reflexão orientadas. 4) Durante a etapa seguinte, os formandos exploram pesquisas e estruturas relacionadas com o ensino reflexivo e com a prevenção de preconceitos. Interação com uma seleção de materiais, tais como: Modelo das Quatro Lentes de Brookfield para o Ensino Reflexivo. A pesquisa do Projeto Implícito de Harvard sobre preconceitos inconscientes. Artigos sobre o ensino culturalmente participado. Uma palestra em vídeo ou TED Talk sobre preconceitos culturais na educação. 5) Após rever os materiais, os formandos respondem às perguntas de reflexão e resumem as suas respostas numa breve redação ou gravam uma resposta em vídeo de dois minutos. 6) Os formandos desenvolvem um plano de ação pessoal e refletem sobre a sua jornada de aprendizagem.	RA2.3C. Refletir e investigar a eficácia da igualdade de tratamento de pessoas com diferentes origens culturais e sociais no processo educativo.



Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Igualdade vs. Equidade na educação: Investigação Digital e reflexão (3 horas) CD 180 min	Esta é uma atividade interativa online, que pode ser realizada no ritmo do aluno, concebida para aprofundar a compreensão dos formandos sobre equidade educacional e ação afirmativa. Durante aproximadamente três horas, os participantes envolvem-se em pesquisas digitais, análises de estudos de caso e reflexões multimédia criativas. Utilizando ferramentas como <i>Wakelet</i> , <i>Genially</i> e <i>Flipgrid</i> , pesquisam políticas reais, analisam o impacto da discriminação e produzem conteúdo digital para partilhar ideias. Através de pesquisas, discussões e <i>feedback</i> entre pares, os formandos aperfeiçoam o pensamento crítico, a literacia digital e as capacidades colaborativas, enquanto exploram como a equidade transforma as oportunidades educativas.	RA3.1C Investigar as diferenças entre igualdade e equidade em contextos educativos (ações afirmativas) para explicar os seus diferentes objetivos e consequências. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais CD 2.2 Partilha através de tecnologias digitais CD 2.4 Colaborar através de tecnologias digitais CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais CD 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa
Estratégias para o consenso (2 horas) CD 50 min	Esta é uma tarefa individual que permite ao formando refletir e testar as competências adquiridas para alcançar um consenso num grupo diversificado, através do planeamento e da resolução de problemas.	RA3.3C. Elaborar um plano de colaboração para criar um contexto educativo diversificado. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais

Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Resolução colaborativa de problemas através de ferramentas digitais (2 horas) CD 60 min	Os formandos irão explorar de forma independente ferramentas digitais e desenvolver soluções para um desafio de comunicação simulado. Irão documentar como cada ferramenta apoia a clareza, a participação e a construção de relações.	RA4.3C. Articular a criação de conexões abordagens adequadas a diferentes personalidades e contextos socioculturais diversos para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. CD 2.4 Colaborar através de tecnologias digitais

Explorando dilemas éticos na tomada de decisões (1 hora)	Os formandos irão refletir sobre dilemas éticos utilizando <i>prompts</i> de reflexão estruturados. Irão analisar a complexidade moral em contextos escolares e de sala de aula e escrever respostas pessoais aos dilemas com estratégias baseadas na <i>CNV</i> .	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações.
Criar um roteiro pessoal para conexão social (1 hora)	Os formandos desenvolverão um plano personalizado para criar conexões sociais no seu próprio contexto. Definirão áreas de foco, barreiras e primeiros passos usando autoavaliação e sugestões de diário.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.
Alinhar a minha visão com as necessidades da comunidade (1 hora)	Os formandos irão refletir sobre os seus valores e visão pessoais e explorar como estes se alinham com as necessidades reais da sua comunidade ou ambiente educativo. Eles realizarão uma mini análise de necessidades, listando os desafios que observam ao seu redor e mapeando como os seus pontos fortes e valores únicos podem contribuir para uma mudança significativa. Esta atividade irá ajudá-los a fundamentar os seus futuros planos de ação em conexões autênticas e relevantes.	RA4.1C. Investigar O impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas a situações.
Conectando a intenção e a ação (1 hora)	Os formandos definirão um primeiro passo único e tangível que possam realisticamente dar no próximo mês em direção ao seu objetivo de mudança social. Refletirão sobre possíveis riscos, resistência interna e apoio necessário para seguir em frente. A atividade inclui sugestões para o diário e uma declaração de compromisso a ser revista durante o círculo presencial final..	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.



Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Reflexão Online: Ensaio sobre QFT (2 horas)	Reflexão sobre experiências e impressões.	RA5.1C: Gerir capacidades naturalmente equilibradas de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.
Mentes abertas, diálogo aberto ES RM (1 hora)	Os formandos analisarão uma cena de sala de aula do filme <i>Amal</i> , em que um professor apresenta poesia que provoca tensões culturais e éticas. Identificarão desafios de comunicação e elaborarão um protocolo para promover o diálogo intercultural não violento.	RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural
O poder das perguntas: facilitar o diálogo RO UBB (1 hora)	Os formandos receberão um cenário de conflito e deverão criar uma lista de cinco perguntas abertas que possam ajudar a facilitar o diálogo entre as partes em conflito. Também descreverão como cada pergunta visa incentivar a reflexão, a compreensão e a cooperação. Posteriormente, refletirão sobre como as perguntas podem abrir conversas produtivas e resolver mal-entendidos.	RA5.2C. Construir interações sociais utilizando competências de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos
Quebrando preconceitos - construindo uma sala de aula inclusiva: feedback e feed forward (1 hora)	Nesta atividade, os formandos refletem sobre as cinco ações práticas para promover inclusão e equidade na sala de aula	RA5.1C: Gerir capacidades naturalmente equilibradas de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.

Presencial Percurso de aprendizagem C

Módulo 1C: Direitos humanos e valores universais

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Promovendo mudanças: elaborando campanhas de conscientização sobre direitos educacionais (3 horas e 15 minutos)	Esta atividade interativa envolve os formandos na resolução colaborativa de problemas, através da conceção de uma campanha de sensibilização centrada numa questão de direitos humanos na educação. Por meio de pesquisa, criatividade e trabalho em equipa, os formandos explorarão estratégias-chave de defesa e aplicá-las-ão num projeto prático. Ao analisar campanhas bem-sucedidas, identificarão mensagens eficazes, envolvimento do público e técnicas de narrativa impactantes. A atividade incentiva o pensamento crítico e a comunicação estratégica, capacitando os formandos a tornarem-se defensores ativos dos direitos educacionais.	RA1.1C: Investigar oportunidades para incorporar os direitos humanos em contextos educativos, propondo e defendendo políticas e práticas inclusivas e promovendo ambientes que respeitem e defendam os direitos de todos os indivíduos, contribuindo assim para a criação de espaços educativos inclusivos e equitativos.
Expor a desinformação: identificar notícias falsas e o seu impacto nos direitos humanos (2 horas e 45 minutos)	Nesta atividade interativa de 60 minutos, os formandos explorarão como as notícias falsas se espalham, o seu impacto nos direitos humanos e como avaliar criticamente as informações. Os formandos discutirão primeiro a definição e os perigos da desinformação e, em seguida, trabalharão em pequenos grupos para analisar artigos de notícias reais e falsas, identificando pistas de credibilidade. Uma discussão de estudo de caso destacará as consequências reais das notícias falsas, seguida de um exercício de reflexão em que os formandos recordarão experiências pessoais com desinformação. A sessão termina com o desenvolvimento de um plano de ação e apresentações, em que os grupos propõem estratégias de literacia mediática para combater as notícias falsas na educação e na defesa dos direitos.	RA1.1C: Investigar oportunidades para incorporar os direitos humanos em contextos educativos, propondo e defendendo políticas e práticas inclusivas e promovendo ambientes que respeitem e defendam os direitos de todos os indivíduos, contribuindo assim para a criação de espaços educativos inclusivos e equitativos.



Módulo 2C: Valores e identidade da UE

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Priorizar a identidade nos direitos humanos (2 horas)	Cada formando seleciona individualmente cinco declarações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que considera mais essenciais para definir e proteger a identidade pessoal e coletiva. Os formandos são convidados a classificar esses cinco artigos por ordem de prioridade pessoal, considerando a sua própria formação, experiência profissional e perspetiva sobre a educação. Cada formando escreve a sua lista de prioridades numa folha de papel separada. Depois de os formandos serem divididos em pequenos grupos, negociam em grupo a sua lista de artigos e criam uma única lista acordada de cinco artigos que consideram melhor definir e proteger a identidade na educação e na sociedade.	RA2.1C. Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.
Conflitos de identidade na sala de aula (1,5 horas)	Esta atividade centra-se em conflitos reais relacionados com a identidade nas salas de aula e ajuda os formandos a desenvolver estratégias para lidar com tais situações de forma eficaz, respeitando os direitos humanos e a diversidade. Os formandos analisam os casos apresentados utilizando o quadro SWOT e apresentam a reflexão do grupo.	RA2.2C. Explicar e avaliar as práticas profissionais e a comunicação à luz da igualdade e dos direitos humanos.
Eu e o outro (1,5 horas)	Esta atividade consiste em duas grandes partes: em primeiro lugar, a experiência pessoal de diferentes aspetos da identidade; em segundo lugar, a análise do vídeo «All That We Share» (TV2 Dinamarca, All That We Share – TV2) e discussão em grupo. Os formandos são convidados a refletir sobre a diversidade, a identidade, os valores partilhados e também sobre o poder dos educadores para colmatar as diferenças e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.	RA2.3C. Refletir e investigar a eficácia do tratamento igualitário de pessoas com diferentes origens culturais e sociais no processo educativo.
Por que é que nos dividimos? Psicologia do «nós» contra «eles» (1 hora)	Os formandos são convidados a votar em 20 afirmações relacionadas com as razões pelas quais as pessoas se dividem em «nós» e «eles», utilizando o <i>Slido</i> ou o <i>Mentimeter</i> . Os formandos podem selecionar uma de três opções: Concordo, Concordo parcialmente, Discordo. Após cada afirmação, as reações são brevemente discutidas, permitindo aos formandos refletir sobre as suas perspetivas.	RA2.1C. Investigar o efeito da implementação dos direitos humanos nos processos educativos, comparando diferentes situações.

Módulo 3C: Não discriminação e equidade

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Colmatar o fosso: Igualdade vs. Equidade na Educação (4 horas) DC 120 min	Este é um workshop interativo e tecnologicamente avançado, concebido para explorar as complexidades da equidade educacional. Ao longo de quatro horas, os formandos participam em atividades digitais, estudos de caso e debates para analisar o impacto da discriminação sistémica e das ações afirmativas. Utilizando ferramentas colaborativas, avaliam criticamente políticas reais, desenvolvem competências digitais e refletem sobre como o preconceito molda as oportunidades educacionais. A sessão promove o pensamento crítico, o raciocínio ético e a cidadania global, equipando os participantes com as competências necessárias para defender sistemas educativos mais inclusivos. O resultado final é apresentado através de um cartaz digital.	RA3.1C. Investigar as diferenças entre igualdade e equidade em contextos educativos (ações afirmativas) para explicar os seus diferentes objetivos e consequências. CD 1.2 Avaliar dados, informações e conteúdos digitais. CD 2.1 Interagir através de tecnologias digitais. CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais. DC 2.4 Colaborar através de tecnologias digitais. CD 2.5 Netiqueta. CD 3.1 Desenvolver conteúdos digitais. CD 5.3 Utilizar tecnologias digitais de forma criativa.
Planeamento para a construção de consenso (2 horas) DC 5 min	A tarefa é complexa e tem dois componentes. Um deles é colocar em prática as competências para os valores democráticos através do planeamento de uma escola inclusiva. Para promover a diversidade e as diferentes opiniões, cada membro do grupo recebe um papel de parte interessada que o obriga a tentar defender um interesse específico. A É necessário um processo de construção de consenso para resolver a tarefa.	RA3.3C. Conceber um plano de colaboração para criar um contexto educativo diversificado. CD 2.2 Partilhar através de tecnologias digitais

Módulo 4C: Compreender-nos a nós próprios e aos outros

Título da atividade	Breve descrição	Resultado da aprendizagem (RA)
Antes de chegar (1 hora)	Os formandos realizarão um exercício de reflexão por escrito antes da sessão presencial, no qual identificarão os <i>insights</i> mais significativos da formação até o momento. Também explorarão como a mudança de mentalidade afetou os seus comportamentos e relacionamentos e descreverão uma situação da vida real em que aplicarão o que aprenderam. Essa reflexão prepara-los-á para um envolvimento mais profundo nas sessões ao vivo.	RA5.2C. Construir interação social usando capacidades de diálogo para contribuir para a resolução de problema e conflitos



Círculo de abertura: intenções partilhadas e construção de conexões (1 hora)	Esta sessão servirá como momento de abertura para o grupo se reconectar, partilhar intenções para a jornada final de aprendizagem e visitar temas-chave. Incluirá exercícios de presença incorporada, narração guiada sobre mudanças de aprendizagem e criação de significado partilhado para promover a segurança emocional e a coesão do grupo.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Visão pessoal e coletiva para a mudança social (1 hora)	Os formandos refletirão sobre o impacto da formação, as suas principais ideias e os seus valores pessoais. Explorarão como o seu crescimento pessoal está ligado à mudança social, respondendo a perguntas reflexivas como: Que transformação experimentei neste processo? Que valores e visões me guiam para criar mudança? Como vejo o meu papel num mundo onde a inteligência social e emocional moldam a educação e a sociedade? A sessão incluirá a escrita de diários individuais, partilha em pequenos grupos e exercícios de visualização guiada.	RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações.
Mapeamento de recursos internos e externos para a mudança (1 hora)	Esta sessão ajudará os formandos a identificar os pontos fortes internos (resiliência, competências de comunicação, capacidades de liderança) e os recursos externos (redes comunitárias, sistemas de apoio, oportunidades de financiamento, mentoria) de que necessitam para criar um impacto sustentável. Passo 1: Reflexão sobre os pontos fortes e desafios pessoais na promoção da mudança. Passo 2: Identificação de redes de apoio e aliados. Passo 3: Exploração de potenciais obstáculos e formas de os ultrapassar. Passo 4: Discussão em grupo sobre como aproveitar eficazmente os recursos disponíveis.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.
Da Visão à Ação: Desenhar um Plano de Ação Sustentável (1,5 horas)	Nesta sessão, os formandos irão traduzir as suas reflexões em ações concretas. Irão também elaborar um Plano de Ação que conecte a sua aprendizagem, visão pessoal e recursos disponíveis a uma iniciativa realista e impactante. Passo 1: Elaborar uma meta SMART (específica, mensurável, alcançável, relevante e com prazo determinado) para a sua iniciativa. Passo 2: Dividir a visão em objetivos de curto e longo prazo. Passo 3: Estabelecer um cronograma para a implementação. Passo 4: Criar uma estrutura de responsabilização (mentores, apoio de colegas, <i>check-ins</i>). Passo 5: Partilhar rascunhos iniciais e receber <i>feedback</i> dos colegas.	RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros.

Círculo de Encerramento Final: Celebração & Compromisso (1,5 horas)	Esta sessão final encerrará a jornada de aprendizagem. Os formandos irão: Partilhar os seus planos de ação finalizados; Expressar o compromisso de dar o primeiro passo para a implementação; Participar numa atividade intitulada « <i>Cartas para o Eu Futuro</i> », escrevendo uma mensagem para si próprios a ser revisitada em seis meses; Celebrar a aprendizagem coletiva e as conexões construídas durante o programa através de um ritual simbólico de encerramento.	RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos.
--	---	---

Módulo 5C: Diálogo

Título da atividade	Breve descrição	Resultado de aprendizagem (RA)
Intercâmbio de Ensaaios sobre QFT (1 hora)	Exploração dos resultados da reflexão <i>online</i> ENSAIO SOBRE QFT na reunião. Preparado na semana mista.	RA5.1C: Gerir de forma natural e equilibrada a conexão consigo mesmo, a autoexpressão e as capacidades de empatia para se conectar genuinamente com os outros
Pontes de Diálogo (1 hora)	Os formandos refletirão individualmente sobre experiências passadas de trabalho em equipa em diversos contextos, identificando desafios e necessidades não atendidas. Em pequenos grupos, partilharão as suas experiências e discutirão como a <i>Comunicação Não Violenta</i> , desenvolvida por Marshall Rosenberg, poderia ter melhorado a cooperação. Utilizando os quatro passos da CNV, os grupos analisarão situações específicas e desenvolverão soluções práticas.	RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural
O Desafio do Preconceito – Vendo Além das Suposições (1 hora)	Trata-se de um exercício interativo em que os formandos trabalham em pares para se observar uns aos outros sem interpretação e, em seguida, fazem suposições sobre a vida do seu par. Através da discussão e reflexão em grupo, os professores identificam como os preconceitos inconscientes influenciam as suas perceções e exploram estratégias concretas para reduzir julgamentos baseados em suposições e promover um ambiente de sala de aula mais inclusivo.	RA5.1C: Gerir capacidades naturalmente equilibradas de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros.



AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM C

Avaliação integrada de todos os módulos

Durante a reunião presencial, cada formando irá criar um «cartaz» individual integrado, onde serão reunidos todos os resultados de aprendizagem do nível C.

O «cartaz» será preparado passo a passo, com o apoio do *feedback* da comunidade de formandos e formadores, e apresentado num mercado de «*comunicação sustentável*».

Avaliação dos direitos humanos e valores universais e dos valores e identidade da UE

■ Dimensões nacionais e europeias no discurso público e educativo

■ Descrição da tarefa:

Escreva um relatório analítico abrangente (2-3 páginas) em resposta às seguintes perguntas orientadoras:

- Existe uma tensão ou mesmo um conflito entre as identidades europeia e nacional e/ou entre as identidades nacional e étnica no discurso público no seu país, especialmente no sistema educativo?

- Na sua prática docente, já se deparou com a incompatibilidade destas identidades?

Estrutura e diretrizes:

- A abordagem e a estrutura do seu relatório
- Dê 5 exemplos de como as identidades nacionais, étnicas e europeias são moldadas no discurso público do seu país (entrevistas, artigos, declarações, conteúdo das redes sociais, etc.).

- Identifique tensões ou conflitos refletidos no conteúdo curricular ou nos livros didáticos, na língua de ensino, na educação para a cidadania, nos hábitos escolares e escolha um para discussão mais aprofundada. Determine se esses exemplos promovem a integração, a marginalização ou um equilíbrio de identidades.

- Direcione as suas respostas para a segunda parte da questão orientadora: «*Já encontrou incompatibilidades entre estas identidades na sua prática de ensino?*»

Apresente argumentos de apoio e indique como os abordou ou poderia abordá-los de uma perspetiva pedagógica e ética.

- Forneça recomendações para professores relacionadas com a pedagogia inclusiva e a cultura escolar democrática.

Avaliação da não discriminação e equidade

1. Questionário curto de múltipla escolha (5-7 minutos)

Esta secção irá testar a capacidade do formando de recordar e compreender conceitos-chave relacionados com a igualdade, equidade e discriminação na educação.

1.1. Qual é a principal diferença entre igualdade e equidade na educação?

- a. A igualdade trata todos os alunos da mesma forma, enquanto a equidade atende às necessidades individuais. **(sim)**
- b. A igualdade concentra-se em ajudar os alunos com deficiência, enquanto a equidade trata todos os alunos da mesma forma. **(não)**
- c. A equidade aplica-se apenas ao financiamento escolar, enquanto a igualdade é para todos os alunos. **(não)**

1.2. Qual das seguintes opções descreve melhor uma política de ação afirmativa na educação?

- a. Dar a todos os alunos os mesmos recursos e oportunidades. **(não)**
- b. Fornecer recursos adicionais a grupos sub-representados para garantir resultados iguais. **(sim)**
- c. Dar mais recursos aos alunos com os melhores resultados académicos. **(não)**

1.3. Qual destas ações é considerada um exemplo de equidade na educação?

- A) Oferecer aulas particulares e ferramentas de aprendizagem adicionais a alunos com deficiência. **(sim)**
- B) Aplicar o mesmo teste a todos os alunos, independentemente da sua origem. **(não)**
- C) Garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo espaço físico. **(não)**

2. Análise de estudo de caso (8 a 10 minutos)

Exemplo de estudo de caso:

«Uma universidade implementa uma política de ação afirmativa que admite alunos de origens minoritárias, com o objetivo de resolver a sub-representação histórica desses grupos. A política levou a um aumento da diversidade no corpo discente.»

2.1. Esta política centra-se na igualdade ou na equidade? (Resposta curta de 1 minuto)



2.2. Como é que a política pode afetar as possibilidades e oportunidades de alunos de diferentes origens? (3 minutos/resposta média)

3. Tarefa de reflexão digital (5 minutos)

Instruções:
Crie um mapa mental usando o Canva ou o Padlet para representar visualmente as diferenças entre igualdade e equidade na educação?

- Consegui identificar com sucesso os pontos fracos do plano de ação imperfeito no Exercício 1?
- Usei a lista de verificação e as diretrizes de forma eficaz para melhorar o plano de ação?
- Avaliei criticamente a fiabilidade das fontes e apliquei o pensamento crítico?
- Fui capaz de criar uma análise SWOT estruturada para um cenário educativo específico?
- Selecionei uma prioridade realista e exequível a partir da minha análise SWOT para a melhoria?

O mapa deve incluir:

1. Uma definição de cada conceito
2. Exemplos de políticas educativas relacionadas com cada conceito
3. Impacto dessas políticas nos indivíduos de diferentes origens

4. Feedback dos colegas (opcional, 2-3 minutos)

Se o tempo permitir ou se os formandos estiverem a trabalhar em grupo, pode ser incluída uma rápida sessão de *feedback* entre pares para que possam avaliar e fazer comentários construtivos sobre as reflexões ou criações digitais uns dos outros. Isto melhora a aprendizagem colaborativa e incentiva o pensamento crítico.

Critérios de avaliação:

1. Precisão das respostas de escolha múltipla (avalia o conhecimento dos conceitos).
2. Clareza e profundidade da análise do estudo de caso (avalia a compreensão da dinâmica da discriminação e da equidade).
3. Criatividade e coerência da reflexão digital (avalia a capacidade de sintetizar e comunicar ideias digitalmente).

Consulte o ficheiro em anexo para conhecer os vários valores dos critérios de avaliação: «EVA_KC1_C_Value_Assessment_Criteria»

4.2 Autoavaliação do RA3.2C (20 min)

Esta autoavaliação garantirá que compreendeu totalmente os conceitos e competências essenciais necessários para redigir e implementar um plano de ação de forma eficaz.

1. Autoavaliação rápida (5 minutos)

Responda às seguintes perguntas com Sim/Não:



- Desenvolvi um plano de ação claro e baseado em evidências que pudesse ser implementado digitalmente?
- Concluí a implementação digital de forma eficaz dentro do prazo determinado?
- Refleti e avaliei a minha implementação de forma estruturada?
- Sinto-me confiante de que poderia aplicar este processo num ambiente educativo real?

Guia de pontuação:

8–10 respostas «Sim»: Tem um forte entendimento — muito bem!

5–7 respostas «Sim»: Compreende os conceitos-chave, mas talvez precise rever certos aspetos.

Menos de 5 respostas «Sim»: Considere visitar os materiais de aprendizagem e

procurar esclarecimentos.

2. Questões para reflexão (10 minutos)

Escreva respostas breves (3–5 frases) para o seguinte:

- Quais são as três coisas mais importantes que aprendeu com estes exercícios?
- Qual parte do processo foi mais desafiante para si e porquê?
- Como aplicaria o que aprendeu num contexto educativo real?
- Se tivesse mais tempo, o que mudaria ou melhoraria no seu plano de ação?
- Ainda tem alguma dúvida ou área em que precisa de mais orientação?

3: Lista de verificação final (5 minutos)

- Compreendi a estrutura e o objetivo de um plano de ação?

Reveja esta lista de verificação para garantir que atingiu os objetivos



- Consigo explicar a estrutura e o objetivo de um plano de ação.
- Consigo analisar criticamente e melhorar um plano de ação utilizando diretrizes.
- Consigo realizar uma análise SWOT e selecionar uma prioridade relevante para melhoria.
- Sou capaz de conceber uma intervenção exequível e baseada em evidências.
- Sou capaz de implementar um plano de ação digitalmente dentro de um determinado prazo.
- Posso avaliar e refinar o meu plano com base nos resultados da minha implementação.

Próximos passos:

- Se marcou todas as caixas, está pronto para avançar!
- Se não preencheu alguma, reveja os materiais relacionados ou discuta as suas dúvidas com o seu formador.

4.1 Avaliação do RA3.3C (20 min)

Responda brevemente (2-3 frases) às seguintes perguntas:

- A minha compreensão de consenso e unanimidade mudou?
- Sente-se confiante de que poderia lidar com uma situação num grupo diversificado de forma assertiva e positiva? Dê um exemplo de uma ação que usaria.
- Liste três estratégias que aprendeu ou treinou durante as atividades

Avaliação para compreender a nós mesmos e aos outros e diálogo

Os formandos serão avaliados nas suas competências durante uma reunião presencial. Os formandos enfrentarão desafios no contexto da reunião presencial.

Cada desafio contém vários resultados de aprendizagem para a avaliação, que estão relacionados com os resultados de aprendizagem do Nível C, módulos 4 e 5

O4.1. Compreender as conexões entre as crenças, atitudes e comportamentos de cada um.

RA4.1C. Investigar o impacto da mudança de mentalidade/perspetivas nas emoções, comportamentos, atitudes e escolhas para conceber reações alternativas às situações. (S69, S79)

O4.2. Melhorar a comunicação e as interações com os outros através de uma compreensão mais profunda das suas emoções e necessidades.



RA4.2C. Articular princípios e métodos humanísticos e empáticos na interação com os outros para aprofundar a compreensão dos outros. (A27, S90)

O4.3. Melhorar a comunicação e as interligações utilizando competências de comunicação interpessoal eficientes.

RA4.3C. Articular abordagens de construção de conexões adequadas a diferentes personalidades e diversos contextos sociais e culturais para reagir de forma flexível e sensível a diferentes circunstâncias e contextos. (A29, S101)

O5.1. Melhorar as competências de diálogo empático.

RA5.1C. Gerir de forma natural e equilibrada as competências de autoconexão, autoexpressão e empatia para se conectar genuinamente com os outros. (A39, TS70, S73, S78, S88, S89, S90).

O5.2. Melhorar as competências de resolução de problemas e conflitos.

RA5.2C. Construir interação social usando habilidades de diálogo para contribuir para a resolução de problemas e conflitos. (S73, S100, S103, V8, V11).

O5.3. Melhorar as competências de cooperação.

RA5.3C. Articular competências de comunicação não violenta e intercultural para melhorar a cooperação intercultural. (S96).

Quando os formandos estão a lidar com os desafios, o avaliador observa o formando para o avaliar, utilizando uma diretriz de avaliação de nível C, onde a integração dos resultados de aprendizagem dos níveis A e B também estão previstas.



Anexos

Anexo 1: Glossário

Escuta ativa: A capacidade de se concentrar totalmente, compreender e responder a um interlocutor de forma a demonstrar interesse e respeito genuínos. Implica concentrar-se atentamente no que o interlocutor diz, refletir e responder com empatia.

Defesa: O ato de apoiar ou defender uma causa, política ou grupo de pessoas que deram legitimidade para tal, muitas vezes com o objetivo de promover mudanças sociais ou proteger direitos.

Ações afirmativas: Políticas e práticas destinadas a aumentar a representação de grupos marginalizados na educação, abordando as desigualdades do passado. Estas medidas podem incluir tratamento preferencial nas admissões ou bolsas de estudo para grupos sub-representados.

Ágil: Uma abordagem iterativa e flexível à gestão de projetos e ao trabalho em equipa, enfatizando a adaptabilidade, a melhoria contínua e o *feedback* das partes interessadas.

Arbitragem: Técnica de resolução de conflitos em que um terceiro toma uma decisão vinculativa após ouvir ambas as partes.

Autenticidade: A qualidade de ser genuíno, fiel a si mesmo e consistente com os seus valores, crenças e emoções. Autenticidade significa agir de forma a refletir a sua identidade, sentimentos e princípios reais — sem fingir, esconder ou conformar-se para agradar aos outros. Envolve honestidade consigo mesmo e com os outros.

Consciência: A capacidade de perceber, compreender e reconhecer conscientemente o que está a acontecer dentro de si mesmo ou no ambiente circundante. Consciência refere-se a um estado de conhecimento ou atenção consciente — estar mentalmente presente e perceber pensamentos, sentimentos, comportamentos ou eventos externos.

Preconceito: Uma inclinação ou preconceito desproporcional a favor ou contra uma ideia, indivíduo ou grupo, muitas vezes de uma forma considerada injusta. Em contextos científicos, o preconceito refere-se a um desvio sistemático da objetividade, resultando em resultados ou conclusões distorcidos, podendo-se manifestar de várias formas, como preconceitos cognitivos, que são padrões sistemáticos de desvio do julgamento racional, e preconceitos estatísticos, que são erros sistemáticos introduzidos na recolha ou análise de dados.

Esgotamento: Um estado de exaustão emocional, física e mental causado por stress prolongado, particularmente em profissões como o ensino.

Pedido claro: Uma modalidade de expressar necessidades de forma clara, prática e transparente para minimizar mal-entendidos e promove uma colaboração eficaz.



Flexibilidade cognitiva: A capacidade mental de alternar entre pensar em diferentes conceitos ou perspetivas à medida que as situações mudam.

Rigidez cognitiva: A tendência mental de pensar de forma fixa e inflexível, dificultando

a adaptação a novas situações, perspetivas ou informações. Refere-se à dificuldade em mudar padrões de pensamento ou estratégias quando confrontado com mudanças, incertezas ou tarefas de resolução de problemas. Envolve resistência à alteração de crenças, rotinas ou formas de pensar, mesmo quando estas já não são eficazes ou adequadas.

Colaboração: Um processo co-criativo de aprendizagem mútua e responsabilidade partilhada, onde todas as vozes são valorizadas, as necessidades são reveladas e as soluções surgem através da construção conjunta de significado, em vez de negociação ou compromisso.

Eficácia coletiva: Uma crença partilhada dentro de um grupo sobre a sua capacidade de alcançar objetivos em conjunto.

Bem comum: O benefício ou bem-estar de todos os membros de uma comunidade ou sociedade. É a ideia de que certos bens, condições ou objetivos devem servir a todos, não apenas a indivíduos ou grupos específicos. Os aspetos-chave do bem comum incluem benefícios partilhados, inclusão, participação e responsabilidade. Numa democracia, o conceito de bem comum implica que os cidadãos devem expressar os seus juízos imparciais sobre o que é do melhor interesse de todos os cidadãos, em vez das suas preferências pessoais ou orientadas para o grupo.

Comunicação: O processo de troca de informações, ideias, pensamentos ou sentimentos entre indivíduos ou grupos por meios verbais, não verbais, escritos ou visuais, a fim de partilhar significado e compreensão.

Ação comunicativa: Ação cooperativa na qual os participantes de um processo de deliberação se baseiam na ideia de uma comunidade de comunicação ideal que transcende as fronteiras do espaço social e do tempo histórico. O objetivo da ação comunicativa é alcançar consenso e compreensão com os outros.

Compaixão: A capacidade emocional de perceber o sofrimento do outro e agir para o aliviar.

Competência (FCDC): A capacidade de agir de forma propositada e bem-sucedida, utilizando os conhecimentos, competências e atitudes que foram aprendidos.

Resolução de conflitos: O processo de abordar e resolver desacordos ou disputas entre indivíduos, grupos ou organizações de forma construtiva e pacífica através da negociação, mediação, arbitragem e/ou colaboração. A resolução de conflitos é crucial nas relações pessoais, locais de trabalho, comunidades e relações internacionais para manter a harmonia, fomentar a produtividade e promover o respeito mútuo.



Construção de conexões: a promoção intencional de relações baseadas na confiança por meio da compreensão empática, vulnerabilidade mútua e humanidade partilhada, priorizando o diálogo baseado nas necessidades antes de julgamentos ou soluções.

Consenso: Um processo de tomada de decisão em que um grupo trabalha em conjunto para chegar a um acordo que seja aceitável para todos os membros. Ao contrário da votação por maioria, o consenso não se baseia numa maioria simples; em vez disso, procura uma solução que todos possam apoiar ou, pelo menos, aceitar. O objetivo é encontrar um terreno comum que equilibre as necessidades, preocupações e perspectivas de todos os participantes. Embora o consenso seja o método de tomada de decisão mais inclusivo, este requer um acordo unânime (ou a ausência de bloqueios), o que pode retardar a tomada de decisão. Consenso é um acordo geral entre um grupo de pessoas. É um julgamento ou opinião alcançado pela maioria dos envolvidos. Um processo de tomada de decisão em que se chega a um acordo geral entre os membros do grupo, mesmo que alguns tenham reservas, desde que não se oponham ativamente à decisão.

Consentimento: Um princípio de tomada de decisão que garante que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa e inclusiva, com foco na ausência de objeções, em vez de um acordo unânime. Funciona com base na ideia de que uma proposta é aceite quando ninguém tem uma objeção fundamentada e primordial que impeça o grupo de avançar. Ao contrário do consenso, que requer um acordo completo, o consentimento concentra-se em abordar as objeções que podem bloquear o progresso. Isto permite uma tomada de decisão mais eficiente, respeitando as necessidades e preocupações de todos os participantes.

Cooperação: O ato de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Pensamento crítico e analítico: Um processo cognitivo que envolve a análise, interpretação, avaliação e julgamento de experiências. É uma forma de pensamento de ordem superior que envolve a capacidade de esclarecer o próprio pensamento, decompor problemas ou informações nas suas partes constituintes e usar essa interpretação para tomar decisões ou julgamentos informados.

Pensamento crítico: A capacidade de analisar e avaliar preconceitos e suposições para tomar decisões racionais e justas.

Identidade cultural: Um conjunto vivo de relações sociais e herança simbólica historicamente partilhadas, estabelecendo a comunalidade de valores específicos entre os membros de uma sociedade.

Grupo cultural: Um conjunto de indivíduos que tendem a exibir formas semelhantes de pensar, agir e interagir entre si e com o seu ambiente.

Sensibilidade cultural: A consciência aberta, curiosa e sem julgamentos dos contextos culturais, crenças e expressões dos outros, baseada na empatia, humildade e disposição para suspender as próprias suposições.

Valor cultural: O conceito coletivo partilhado para distinguir os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro.

Ensino culturalmente sensível: Uma abordagem de ensino que integra as origens culturais dos alunos na aprendizagem, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade.

Cultura: Um conjunto de significados, entendimentos e práticas partilhados que são ativamente construídos e negociados por meio da interação social e da comunicação. É um conceito que abrange os significados e práticas aprendidos e partilhados pelos membros de um grupo cultural.

Comunicação deliberativa: Uma forma de diálogo ponderada e racional, em que os participantes discutem cuidadosamente, ponderam diferentes pontos de vista e tomam decisões com base em evidências, lógica e respeito mútuo. Todos podem ouvir, considerar, procurar argumentos e avaliar. Ao mesmo tempo, há um esforço coletivo para chegar a um consenso.

A comunicação deliberativa envolve uma conversa aberta, respeitosa e reflexiva com o objetivo de chegar a uma conclusão bem ponderada ou a uma decisão coletiva, muitas vezes sobre questões importantes que afetam um grupo ou comunidade.

Democracia deliberativa: O modelo de democracia que enfatiza que a essência da democracia é a deliberação, que é ainda mais importante do que a votação, a agregação de interesses, os direitos constitucionais ou o autogoverno. A legitimidade da democracia baseia-se na medida em que diferentes pontos de vista e perspectivas são deliberados pelos diferentes participantes envolvidos.

Abordagem Delphi: Uma técnica de comunicação estruturada utilizada para alcançar um consenso entre especialistas através de várias rondas de perguntas e *feedback* controlado.

Democracia: Um sistema de governo no qual o poder é conferido ao povo, que governa diretamente ou por meio de representantes livremente eleitos, caracterizado por princípios como igualdade, liberdade e participação.

Ensino dialógico: Uma abordagem de ensino que enfatiza o uso do diálogo — conversas significativas e abertas — entre professores e alunos para melhorar a aprendizagem, o pensamento e a compreensão. O ensino dialógico é um método no qual professores e alunos se envolvem em conversas que exploram ideias, questionam suposições e constroem contribuições uns dos outros. Vai além das simples rotinas de perguntas e respostas e incentiva o raciocínio partilhado e a investigação coletiva.



Diálogo: Uma conversa ou troca de ideias entre duas ou mais pessoas, normalmente com o objetivo de compreender, aprender ou resolver diferenças. O diálogo é uma forma estruturada de comunicação entre duas ou mais partes. Envolve trocas abertas, respeitadas e propositadas, com o objetivo de compreender, resolver problemas ou colaborar.

Competência digital: A utilização confiante, crítica e responsável das tecnologias digitais e o envolvimento com as mesmas para a aprendizagem, no trabalho e para a participação na sociedade. Inclui literacia em informação e dados, comunicação e colaboração, literacia mediática, criação de conteúdos digitais (incluindo programação), segurança (incluindo bem-estar digital e competências relacionadas com a cibersegurança), questões relacionadas com a propriedade intelectual, resolução de problemas e pensamento crítico.

Era digital: O período atual é caracterizado pelo acesso generalizado a tecnologias digitais, como a Internet e dispositivos móveis, que têm um impacto significativo na comunicação, no trabalho e nas interações sociais.

Segurança digital: A prática de proteger informações pessoais, dispositivos e atividades online contra ameaças cibernéticas, como hacking, phishing e violações de dados, garantindo privacidade e segurança.

Disparidade disciplinar: Aplicação desigual de ações disciplinares, muitas vezes afetando grupos marginalizados de forma mais severa devido a preconceitos implícitos ou desigualdades sistêmicas.

Discriminação: Tratamento injusto ou simplesmente diferente de indivíduos ou grupos com base em características como raça, género ou religião. O processo de tratar uma pessoa ou um grupo específico de pessoas de forma diferente, especialmente de forma pior, do que se trata outras pessoas devido às suas diferenças.

Diversidade: As variações entre indivíduos e grupos em diferentes categorias.

As categorias comumente reconhecidas incluem raça, classe e género, conforme destacado pela abordagem da interseccionalidade. No entanto, diversidade refere-se amplamente a todas as diferenças sociais e não pode ser confinada a um conjunto específico de categorias. Em última análise, todas as distinções contribuem para o conceito de diversidade, tornando a inclusão a solução para as diferenças sociais mais amplas entre os indivíduos e os grupos.

Equidade educativa ou educacional: Garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos, apoio e oportunidades de que necessitam para ter sucesso, reconhecendo que nem todos os alunos começam nas mesmas circunstâncias.

Segregação educativa: A separação dos alunos em diferentes ambientes educativos com base na raça, classe, capacidade de desempenho ou outros fatores, levando ao acesso desigual a recursos e oportunidades.

Regulação emocional: O processo de gerir e modificar respostas emocionais e regular a sua intensidade em diversas situações.

Agilidade emocional: A capacidade de lidar com as emoções de forma flexível e responder de forma adaptativa aos desafios.

Inteligência emocional: A capacidade de perceber, compreender, gerir e usar as emoções de forma eficaz em si mesmo e nos outros.

Ressonância emocional: a capacidade de sentir e sincronizar emocionalmente com outra pessoa, criando experiências afetivas partilhadas.

Capacidades de diálogo empático: As capacidades usadas em conversas para compreender, conectar-se e responder aos outros com empatia — reconhecendo e valorizando significativamente as suas emoções, perspetivas e experiências. As capacidades de diálogo empático referem-se às técnicas de comunicação que permitem aos indivíduos envolverem-se em conversas respeitadas, compassivas e emocionalmente conscientes. Essas capacidades ajudam a construir confiança, resolver conflitos e aprofundar a compreensão mútua.

Empatia: A capacidade de compreender e ressoar com os estados emocionais e as perspetivas de outra pessoa.

Igualdade: Uma ideia cujo objetivo principal é igualar as condições de existência social consideradas essenciais para o bem-estar humano. A igualdade formal afirma que todas as pessoas têm valores morais iguais, e esse princípio é implementado por meio da igualdade jurídica e política. A igualdade de oportunidades diz respeito à igualdade das condições básicas de vida, para que todos tenham o mesmo ponto de partida. A igualdade de resultados concentra-se mais em proporcionar condições de vida iguais.

Equidade: A distribuição justa e imparcial de recursos, oportunidades e tratamento, considerando as necessidades e circunstâncias individuais para alcançar a igualdade de resultados. A equidade refere-se à justiça e à imparcialidade, reconhecendo que os indivíduos têm necessidades e circunstâncias diferentes e alocando recursos e oportunidades de acordo com isso para alcançar resultados iguais.

Comportamento ético: agir de forma consistente com os princípios morais sociais e profissionais, tais como honestidade, integridade e justiça, para promover a confiança e o bem-estar.

Ética do cuidado: Uma abordagem moral focada na confiança, no apego emocional e na responsabilidade ética nas relações.



Valores da UE: Os valores fundamentais em que se baseia a União (artigo 2.º do Tratado da União Europeia). São eles o respeito pela dignidade humana, a liberdade, a democracia, a igualdade, o Estado de direito e o respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. O respeito pelos direitos das pessoas é uma das obrigações fundamentais da União Europeia. Estes direitos devem ser respeitados pela UE na aplicação das suas políticas e programas, pelas instituições da UE e por cada um dos Estados-Membros.

Liberdade de expressão: O direito de ter e comunicar opiniões sem interferências, incluindo a liberdade de procurar, receber e transmitir informações através de qualquer meio de comunicação social.

Género: Uma identidade socialmente construída, o processo de se tornar um através de uma série de práticas sociais, culturais e materiais. As práticas de género são algo que fazemos, em vez de algo que temos ou somos. Estas práticas estão sempre abertas à contestação e à possibilidade de serem expressas e realizadas de diferentes maneiras.

Autenticidade: A qualidade de ser aberto, honesto e autêntico nas relações, promovendo a confiança e conexões significativas.

Direitos humanos: Os direitos e liberdades fundamentais que pertencem a todas as pessoas no mundo, desde o nascimento até à morte, independentemente da nacionalidade, género, etnia, religião ou qualquer outro estatuto. Estes incluem direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais.

Educação humanística: Uma abordagem educativa que enfatiza a individualidade, o crescimento emocional e a sensibilidade ética.

Identidade: A identidade é uma construção social que define a relação consigo mesmo e a afiliação social. As identidades atribuídas são principalmente inatas, como raça, etnia e sexo. As identidades alcançadas, pelo contrário, dizem respeito a escolhas individuais, como o género, a ocupação, os valores, a mobilidade profissional, o poder, classe, o estatuto e a educação.

Preconceito implícito: atitudes inconscientes ou estereótipos que influenciam o comportamento e as decisões. As atitudes inconscientes ou estereótipos afetam a forma como percebemos e interagimos com os outros, levando frequentemente a ações discriminatórias em contextos educativos.

Inclusão: A criação de um ambiente que oferece acesso a pessoas com todas as diferentes características num determinado campo social.

Currículo inclusivo: Um currículo que considera diversas características, atitudes, perspetivas e experiências culturais, promovendo a equidade e um sentimento de pertença para todos os alunos.

Ambiente inclusivo: Um discurso inclusivo implica que as escolas não concentram a sua atenção num grupo definido de alunos, mas sim na forma como as instituições educativas podem

satisfazer as necessidades de todos os alunos («desenho universal»).

medo de consequências negativas.



Favoritismo dentro do grupo: Uma preferência pelos membros do seu próprio grupo, levando frequentemente à exclusão dos outros. A tendência para favorecer e avaliar positivamente os membros do seu grupo social.

Comunicação intercultural: O processo de troca de informações, ideias e significados entre pessoas de diferentes atribuições culturais. A comunicação intercultural pretende compreender e lidar pelas diferenças culturais em valores, linguagem, comportamento e estilos de comunicação, a fim de interagir de forma eficaz e respeitosa.

Competência intercultural: A pretensão de comunicar de forma eficaz e adequada com pessoas de outras culturas.

Interseccionalidade: Um quadro para compreender como as identidades sociais sobrepostas (tais como a raça, o género ea classe) criam experiências únicas de privilégio ou discriminação.

Motivação intrínseca: Motivação impulsionada pela satisfação pessoal ou recompensas internas, em vez de incentivos externos.

Mediação: Envolvimento de uma terceira parte neutra para facilitar uma solução.

Microagressões: Ações ou comentários subtis, muitas vezes não intencionais, que perpetuam estereótipos ou causam danos a grupos marginalizados.

Mentalidade: Um conjunto de crenças que moldam a forma como um indivíduo percebe, interpreta e reage (emocional e comportamentalmente) à realidade. A mentalidade influencia as atitudes e abordagens à aprendizagem, realização e mudança.

Negociação: Discussões diretas para chegar a um acordo mútuo.

Comunicação Não Violenta (CNV): Uma estrutura de comunicação focada na empatia e na satisfação de necessidades, envolvendo as etapas de observação, sentimento, necessidade e pedido.

Observação: Descrever comportamentos, situações ou eventos sem atribuir julgamentos, suposições ou interpretações.

Preconceito contra grupos externos: a tendência de ver os membros de grupos externos de forma mais negativa ou estereotipada.

Perspetiva: A capacidade cognitiva de compreender e considerar o ponto de vista de outra pessoa.

Preconceito: Formar opiniões sobre indivíduos ou grupos sem conhecimento adequado, muitas vezes com base em estereótipos ou suposições.

Flexibilidade psicológica: A capacidade de ajustar pensamentos e emoções em contextos dinâmicos, equilibrando aceitação e ação.

Segurança psicológica: Uma crença partilhada dentro de um grupo de que é seguro expressar-se sem



Ensino reflexivo: prática educativa em que os professores analisam os seus métodos para melhorar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

Consciência relacional: A capacidade de reconhecer as perspetivas dos outros e responder com sensibilidade e adaptabilidade nas interações.

Confiança relacional: laços sociais construídos com base no respeito mútuo, na confiabilidade e na abertura nas relações.

Respeito pela diversidade: Reconhecer, valorizar e apreciar as diferenças entre indivíduos e grupos, promovendo ambientes inclusivos e equitativos.

Respeito: Um sentimento ou expressão de admiração e consideração pelos outros, reconhecendo a sua dignidade, direitos e diferenças inerentes.

Autoconsciência: A capacidade de reconhecer e compreender conscientemente as suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos e como eles se alinham com os seus valores, crenças e objetivos. Inclui a consciência dos seus pontos fortes, pontos fracos e como as suas ações afetam a si mesmo e aos outros. Um estado psicológico em que o eu se torna o foco da atenção. O reconhecimento consciente das suas características, emoções e comportamentos permite a tomada de decisões informadas e a regulação emocional.

Autoconceito: O conjunto organizado e consistente de perceções e crenças sobre si mesmo, incluindo autoestima, eu ideal e autovalorização.

Autoempatia: A capacidade de ser empático consigo mesmo, de entrar em sintonia com o seu próprio estado emocional e as suas perspetivas, dedicando tempo para identificar e reconhecer os seus próprios sentimentos e necessidades subjacentes.

Autoestima: Uma avaliação subjetiva do próprio valor, muitas vezes moldada pela forma como se percebe as opiniões dos outros, em vez de conquistas objetivas.

Autoconhecimento: Visão sobre a identidade e existência de si mesmo, combinando reflexão consciente e processos inconscientes que moldam pensamentos e valores.

Preconceito social: A discriminação preconceituosa ou injusta a favor ou contra uma pessoa, grupo ou conjunto de ideias com base em características sociais, tais como raça, género, idade, religião, orientação sexual ou estatuto socioeconómico. Estes preconceitos podem ser explícitos, envolvendo atitudes e crenças conscientes, ou implícitos, operando inconscientemente e influenciando o comportamento sem consciência. Os preconceitos sociais estão no cerne de várias formas de discriminação, incluindo racismo, sexismo, preconceito contra idosos e outros comportamentos e atitudes baseados em preconceitos.

Teoria cognitiva social: Um quadro que explica como os indivíduos aprendem e se desenvolvem através da interação das influências pessoais, comportamentais e ambientais.

Construção social: Uma ideia, conceito ou perceção criada e acordada pelos membros de uma sociedade, em vez de algo inerentemente natural ou determinado biologicamente. Exemplos de construções sociais incluem conceitos como raça, papéis de género, classe social e padrões de beleza.

Identidade social: como os indivíduos se definem com base na pertença a grupos e categorias sociais.

Justiça social: A busca pela equidade na educação, com foco na eliminação de desigualdades sistémicas e no empoderamento de grupos marginalizados.

Aprendizagem socioemocional (SEL): Um quadro para desenvolver a autoconsciência, as competências sociais e a tomada de decisões responsáveis para apoiar o crescimento pessoal e social.

Ameaça do estereótipo: Ansiedade ou *stress* experimentados quando os indivíduos se sentem em risco de confirmar estereótipos negativos sobre o seu grupo.

Estereótipo: Crenças simplificadas e generalizadas sobre um grupo de pessoas, que muitas vezes levam a preconceitos.

Educação centrada no aluno: Uma abordagem que prioriza as necessidades, os interesses e a participação dos alunos em detrimento do ensino centrado no professor.

Teoria da mente (ToM): A capacidade de compreender que outras pessoas têm pensamentos, crenças, desejos, intenções e emoções diferentes dos nossos. A teoria da mente é uma competência cognitiva que permite aos indivíduos reconhecer e interpretar os estados mentais dos outros. Permite às pessoas prever ou explicar o comportamento dos outros com base no que eles podem estar a pensar ou a sentir.

Aprendizagem transformativa: Um processo em que os indivíduos avaliam criticamente as suas suposições, reformulando perspetivas e comportamentos.

Translinguagem: Estratégia que os bilingues utilizam para criar significado, experimentar, compreender e adquirir conhecimento através do uso diário de várias línguas.

Unanimidade: Um processo de tomada de decisão que requer o acordo total de todos os membros, o que significa que cada indivíduo deve apoiar totalmente a decisão, sem dissidência.

Necessidades universais: necessidades humanas fundamentais partilhadas por todas as culturas, como necessidades fisiológicas, pertença, conexão, autonomia, segurança, auto-realização e significado.

Valores universais: Uma visão em que diferentes culturas e sociedades partilham princípios ou padrões básicos, como justiça, igualdade, liberdade e dignidade humana, que orientam o comportamento ético e a tomada de decisões.

Valor: A importância, o mérito ou a utilidade de algo. Num contexto moral, cultural ou pessoal um valor é uma crença ou princípio profundamente arraigado que orienta o comportamento, as decisões



e julgamentos sobre o que é certo, bom ou significativo. O valor é a principal fonte de influência nos comportamentos partilhados pelos membros de uma cultura específica, sendo expresso através de normas e símbolos.



Anexo 2: Objetivos de aprendizagem por módulo

Module 1	Human Rights and Values (3 ECTS)	O1.1. To analyse and assess the impact of human rights principles on peoples' lives, particularly focusing on their educational opportunities and prospect. O1.2. To develop communication strategies that emphasize understanding and cooperation to articulate human rights issues, fostering open and respectful dialogue. O1.3. To promote/develop cooperative, human rights sensible problem-solving strategies among (different) educational agents (staff, pupils, parents, stakeholders).
Module 2	EU Values and Identity (3 ECTS)	O2.1. To value, promote, and apply strategies that respect human dignity, human rights, and cultural diversity in professional life. O2.2. To communicate and cooperate respectfully with people having different cultural and social background O2.3. To actively promote and encourage cultural diversity, variety, and inclusive education in educational contexts and practices.
Module 3	Non-discrimination and Equity (3 ECTS)	O3.1. To understand the dynamics of discrimination and its impacts on people's lives (attitudes, behaviours, chances) and interactions (equality, equity, fairness). O3.2. To promote non-discrimination in educational contexts, using critical and non-stereotypical thinking strategies. O3.3. To enhance effective collaboration in diverse educational contexts, regardless of differences, aiming to reach consensus and shared/valued group objectives.
Module 4	Understanding Ourselves and Others (3 ECTS)	O4.1. To understand the connections between one's beliefs, attitudes, and behaviours. O4.2. To improve communication and interactions with others through a deepened understanding of their emotions and needs. O4.3. To improve communication and interconnections using efficient interpersonal communication skills.
Module 5	Dialogue (3 ECTS)	O5.1. To improve the empathic dialogue skills. O5.2. To improve problem-solving and conflict-resolution skills. O5.3. To improve cooperation skills.
	INTEGRATED DIGITAL COMPETENCES (3 ECTS)	1. Information and data literacy 2. Communication and collaboration 3. Digital content creation 4. Problem solving



Anexo 3: Resultados de aprendizagem por ano letivo

GRADE A – 6 ECTS		GRADE B – 6 ECTS		GRADE C – 8 ECTS	
1. HUMAN RIGHTS AND VALUES	LO1.1A. To describe the relationship between human rights advocacy and educational development through articulate informed analyses of the evolution of access, equity, and quality in education within the context of the human rights movement.	LO 1.1B To describe the relationship between human rights advocacy and educational development through articulate informed analyses of the evolution of access, equity, and quality in education within the context of the human rights movement.	LO 1.1C: To investigate opportunities for incorporating human rights into educational contexts by proposing and advocating for inclusive policies and practices, and fostering environments that respect and uphold the rights of all individuals, thereby contributing to the creation of inclusive and equitable educational spaces.		
	LO1.2 To describe the impact of cultural, legal, and technological dimensions on human rights in the digital age by analysing their relationships with contemporary issues.	LO 1.2B To employ non-violent communication methods effectively in digital media platforms in creating advocacy actions for human rights within educational settings.	LO1.2C To investigate the impact of digital technologies on key human rights principles, identify potential ethical dilemmas, and design strategies to address them effectively, contributing to the advancement of ethical and rights-respecting		
	LO1.3A. To describe the collaborative problem-solving approach in solving human rights issues in educational contexts.	LO1.3B. To perform cooperation and problem-solving strategies to solve efficiently contemporary human rights issues in educational contexts.	LO1.3C. To promote and create a holistic, inclusive, and human rights sensitive educational setting based on communication strategies that integrate human universal values.		
2. EU VALUES AND IDENTITY	LO2.1A. To describe the relationships between culture, identity, and power structures in the context of human rights legitimization by explaining its impact on the educational system.	LO2.1B. To perform human rights-sensitive strategies in solving specific situations in culturally diverse classrooms.	LO2.1C. To investigate the effect of implementation of human rights in educational processes by comparing different situations.		
	LO2.2A. To understand and accept other people as equal human beings.	LO2.2B. To treat everybody as equally valuable in professional communication and relationships.	LO2.2C. To explain and assess professional practices and communication in the light of equality and human rights.		
	LO2.3A. To explain cultural diversity and its components/determinants (e.g., social background, gender, ethnicity, religion, etc.).	LO2.3B. To adapt and implement appropriate teaching and communication styles for different students according to their potentialities, needs, and expectations.	LO2.3C. To reflect upon and investigate the efficiency of the equal treatment of people with different cultural and social backgrounds in the educational process.		
			LO3.1C. To investigate the differences between equality and equity in educational contexts (affirmative actions) to explain their different aims and consequences.		
3. NON-DISCRIMINATION AND EQUITY	LO3.1A. To describe the mechanism and sources of discrimination, prejudice, and stigma on educational processes/in educational contexts to explain the inappropriate reactions and attitudes in educational context.	LO3.1B. To analyse comparatively the positive and negative effects of social and cultural diversity, with focus on children in educational contexts, to promote the acceptance of cultural diversity and respect for other people as equal human beings.	LO3.2C. To design and implement an action plan based on critical thinking and reliable sources of information for promoting equity and non-discrimination in educational settings.		
	LO3.2A. To describe the impact of interactions with people from different backgrounds on one's beliefs, attitudes, and emotional and behavioral reactions to improve the acceptance of cultural diversity and respect for other people as equal human beings.	LO3.2B. To persuade for equity and non-discrimination in education and the community, especially for people with challenging socioeconomic backgrounds or who are exposed to gender discrimination to avoid mistreatment.			
	LO3.3A. To examine and explain the differences in points of view, emotions, and attitudes within a diverse group to describe the methods for achieving consensus.	LO3.3B. To perform self-reflecting and negotiating techniques for building consensus in educational context.	LO3.3C. To design a collaboration plan for creating a diverse educational context.		
	LO4.1A. To describe the genesis and structure of self-concept for demonstrating its relations with personal emotions, and behaviours.	LO4.1B. To analyse the relationships between beliefs, needs, emotions, and behaviours for explaining the human differences in reactions and attitudes.	LO4.1C. To investigate the impact of changing mindset/perspectives on emotions, behaviours, and attitudes and choices for designing alternative reactions to situations.		
4. UNDERSTANDING OURSELVES AND OTHERS	LO4.2A. To describe the sources of information for identifying others' emotional states and intentions to avoid prejudices and to adapt to different social situations.	LO4.2B. To explain how different social and cultural backgrounds create different mindsets and values for explaining the human differences in attitudes and reactions.	LO4.2C. To articulate humanistic and empathic principles and methods in interacting with others to deepen the understanding of others.		
	LO 4.3A. To describe the difference between observations and evaluations for explaining the importance of clear requests in communication with others.	LO4.3B. To perform communication strategies based on mutual respect, genuineness, unconditional acceptance, active listening, and empathy to build healthy, trusting and strong relation.	LO4.3C. To articulate connection-building approaches suitable to different personalities, and diverse social & cultural background to react flexible and sensible to different circumstances and contexts.		
			LO5.1C. To manage naturally balanced self-connection, self-expression, and empathy skills to genuinely connect with others.		
5. DIALOGUE	LO5.1A. To perform empathy and active listening skills to improve the mutual understanding.	LO5.2B. To perform dialogue skills despite friction or conflict to contribute to connection and clarity in social interactions.	LO5.2C. To construct social interaction using dialogue skills to contribute to problem-solving and conflict resolution.		
	LO5.2A. To respond to difficult messages/contents without (self)blame or (self)criticism to maintain connection/communication.		LO5.3C. To articulate non-violent and intercultural communication skills to enhance intercultural cooperation.		
	LO5.3A. To perform empathic listening and honest speaking skills to improve understanding of different opinions.				

Anexo 4: Competências digitais integradas globais – Atitudes (A), Competências (E) e conhecimentos (C)

K16	Aware that online environments contain all types of information and content including misinformation and disinformation, and even if a topic is widely reported it does not necessarily mean it is accurate.
S48	Able to achieve effective communication in asynchronous (non-simultaneous) mode using digital tools (e.g. for reporting and briefing, sharing ideas, giving feedback and advice, scheduling meetings, communicating milestones)
A55	Willing to adapt an appropriate communication strategy depending on the situation and digital tool: verbal strategies (written, oral language), non-verbal strategies (body language, facial expressions, tone of voice), visuals strategies (signs, icons, illustrations) or mixed strategies.
S59	Knows how to share and show information from one's own device (e.g. show graphs from a laptop) to support a message being conveyed during a real time online session (e.g. video conference)
S77	Knows how to engage with others through digital technologies for the sustainable development of society (e.g. create opportunities for joint action across communities, sectors and regions with different interests in sustainability challenges) with an awareness of technology's potential for both inclusion/participation and exclusion.
S85	Knows how to use digital tools to facilitate and improve collaborative processes, for example through shared visual boards and digital canvases (e.g. Moodle, Miro, Google Docs/Slides...).
A103	Open to and respectful of the views of people on the internet with different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances; open to the perspectives of others even if they differ from one's own.
S109	Knows how to adopt information and communication practices in order to build a positive online identity (e.g. by adopting healthy, safe and ethical behaviours, such as avoiding stereotypes and consumerism).
S124	Knows how to create digital content to support one's own ideas and opinions (e.g. online forums, collaborative document editing (Google Docs/Microsoft Office 365), virtual presentations, content creation (Canva) etc.)
K138	Knows that digital content, goods and services might be protected under intellectual property (IP) rights (e.g. copyright, trademarks, designs, patents).
K237	Knows that engaging in solving problems collaboratively, online or off-screen, means that one can take advantage of the variety of knowledge, perspectives and experiences from others which can lead to better outcomes.