

PARA QUÊ USAR AS ‘LENTE DE GÉNERO’ NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL? REFLEXÕES DE DOCENTES PARTICIPANTES EM AÇÕES DE FORMAÇÃO ACREDITADAS.

Cristina C. Vieira¹ & Teresa Alvarez²

¹*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Portugal. Email: vieira@fpce.uc.pt*

²*Centro de Estudo das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), Universidade Aberta, Portugal. Email: teresa.alvarez@netcabo.pt*

Resumo

Os currículos da escolaridade obrigatória em Portugal não têm um tempo de lecionação obrigatório em todos os ciclos para fomentar com crianças e adolescentes a discussão de temas incontornáveis de cidadania, como as questões de género e outras formas instaladas de desigualdade de poder, que conduzem a assimetrias sociais, embora o eixo estruturante da promoção da igualdade entre mulheres e homens através da educação formal seja um princípio integrante das atuais políticas públicas. Da nossa experiência como coautoras dos Guiões de Educação Género e Cidadania, da responsabilidade da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), e facilitadoras de ações de formação acreditadas de docentes, é nossa intenção nesta comunicação refletir, com base nas respostas de mais de 200 docentes, de ambos os sexos, que frequentaram ações de formação contínua, entre 2013 e 2016, sobre o impacto percebido por formandas e formandos nas suas práticas, quer enquanto docentes, quer como cidadãos ou cidadãs.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; igualdade entre homens e mulheres; lentes de género; escolaridade obrigatória; políticas públicas.

Abstract

In Portugal, there are no specific hours of teaching, in the national curriculum of compulsory education, to foster, among children and adolescents, the debate on unavoidable citizenship issues, such as gender social order and other forms of installed inequality of power, leading to social inequalities. In spite of this, the structural axis of promoting equality between women and men through formal education constitutes an integral principle of the current public policies. From our experience as co-authors of *Education Guides - Gender and Citizenship*, produced by the national mechanism for gender equality (CIG), and as teacher trainers, is our intention in this communication to reflect on the impact perceived by trainees and students in their practices, either as teachers or as citizens, through the responses of more than 200 teachers, of both sexes, who attended accredited ongoing training courses between 2013 and 2016.

Keywords: Education for citizenship; equality between men and women; gender lenses; compulsory education; public policies.

INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais assistiram a significativas alterações no que diz respeito aos espaços e aos papéis sociais de mulheres e de homens e às relações de poder entre umas e outros: primeiro no que se refere às mulheres no espaço público, depois, e bem mais lentamente, em relação aos homens no espaço privado. Muitos dos desequilíbrios e assimetrias na vida de homens e de mulheres têm vindo a atenuar-se, de forma mais ou menos significativa. Todavia, os resultados destas mudanças, para além de não estarem adquiridos e não serem irreversíveis, nem sempre são coerentes com outras alterações sociais que têm vindo a ocorrer, em simultâneo e/ou como sua consequência (Khalid, 2014; Selim, 2015).

A par dos progressos alcançados, os mecanismos de reprodução que sustentam e legitimam, no inconsciente coletivo, as desigualdades sexuais persistem e são, hoje, mais silenciosos, subtis e, simultaneamente, mais globalizantes e presentes no dia-a-dia dos indivíduos, podendo, inclusivamente, revestir-se de uma aparente “neutralidade” sexual (Comissão Europeia, 2015). Atualmente, o sexismo exige um olhar mais atento e uma maior consciência crítica por parte de educadoras e educadores, em especial das e dos profissionais de educação cuja ação tem lugar nos contextos formais de educação, podendo no entanto esta reflexão estender-se também a todos/as quantos/as exercem o seu papel em contextos não formais, qualquer que seja a faixa etária de quem aprende. Enunciaremos apenas alguns desses fatores de resistência e de reconfiguração das relações entre os sexos.

A estreita relação entre os estereótipos sexuais e outros estereótipos sociais cria mecanismos de reforço dos estereótipos de género mesmo quando estes não estão aparentemente em causa. Conceções dominantes, de cariz político, social e económico, tais como os de indivíduo, cidadania, liderança, trabalho, família, cuidado ou tecnologia, entre muitas outras, estão intimamente ligadas às conceções dominantes sobre o masculino e o feminino, sobre a masculinidade e a feminidade e são as relações de poder entre homens e mulheres (Agra Romero, 2005; Amâncio, 1994; Araújo, 1998; Casaca, 2006).

A socialização de crianças é hoje mais precocemente sexualizada, contrariando a evolução das relações entre os sexos pautada pelo sentido da partilha, da coresponsabilidade e da igualdade de direitos a *ser* e a *escolher*. Essa sexualização está presente desde o nascimento e ao longo da infância e adolescência, iniciando-se na família, prolongando-se na escola e encontrando-se, hoje, mais presente e de forma mais diversificada, na panóplia de “bens” destinados ao consumo infantil e juvenil – dos tradicionais brinquedos e dos atuais jogos de computador ao vestuário e outros bens de consumo diário. Os estereótipos de género são os alicerces desta sexualização ou marcação da diferença social entre os sexos, acompanhada do simbolismo da separação entre ambos, conferindo-lhes a dicotomia que o conceito de género veio pôr em causa e que a evolução das relações entre homens e mulheres nas sociedades ocidentais tem vindo a contrariar. Um dos desafios que se coloca à educação consiste, pois, na permanência do sexismo, através de novos e antigos discursos e práticas sociais, e nos seus possíveis efeitos em raparigas e rapazes quanto à sua capacidade futura de beneficiar da igualdade social já conquistada e de continuar a construção desta, fazendo-a progredir (Mosconi, 2008).

A escola não tem hoje o papel socializador exclusivo que tinha há algumas décadas atrás. Paralelamente à família e à escola que, a par das alterações que nelas tiveram lugar com repercussões significativas na vida de rapazes e de raparigas, permanecem os espaços educativos por excelência, surgiram novos contextos de socialização e desenvolveram-se outros já existentes, os quais, em boa parte mercê do significativo aumento, diversificação e democratização do consumo e, neste, do consumo do lúdico, são largamente utilizados, consumidos e/ou frequentados por crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos. Os espaços de diversão, a música e a internet, incluindo o acesso a produtos audiovisuais (*youtube*) e às redes sociais (*blogs, facebook, twitter, etc.*), constituem hoje meios e contextos de socialização que oferecem, ou parecem oferecer, uma maior liberdade aos indivíduos, eliminando ou atenuando obstáculos ou condicionalismos de usufruto, partilha e sociabilidade sem, por isso, deixar de reproduzir representações e normas que continuam a pautar as sociedades, como é o caso dos estereótipos sexistas. Estes estão presentes numa maior diversidade de meios e de contextos de socialização, assumem formas mais sofisticadas e dissimuladas e mobilizam, frequentemente, dinâmicas com efeitos mais penalizadores sobre quem os infringe ou os põe em causa (Cerqueira, Ribeiro e Cabecinhas, 2009; Donoso-Vázquez, Rubio & Vilà Baños, 2016; Estébanez & Vázquez, 2013; Gil-Juárez, Feliu & Vitores González, 2010). Outro dos desafios da escola de hoje é saber coexistir e dialogar com estes outros “espaços” preparando crianças e jovens para que os saibam utilizar, de uma forma crítica, interpelando-os e questionando-os livremente.

Quando nos centramos no sistema educativo em Portugal, a igualdade entre mulheres e homens não tem despertado o interesse das e dos profissionais de educação – docentes e educadoras/es de infância – nem das estruturas que tutelam o sistema educativo. Entendidas como pouco relevantes e desnecessárias, as questões das relações entre os sexos não são percecionadas como necessárias à prática educativa em contexto escolar em virtude de se considerar que correspondem a problemas já resolvidos e ultrapassados. Dois dos principais argumentos deste posicionamento são o sucesso escolar das raparigas e a diversidade de percursos e qualificações académicas obtidas pelo sexo feminino, em Portugal. Por outro lado, a ideia de que as desigualdades e as discriminações sexuais que ainda existem dizem respeito ao mundo fora da escola constitui um dos obstáculos à consciência, por parte do corpo docente, do papel insubstituível que a educação formal pode ter junto

de raparigas e de rapazes na vivência de uma efetiva igualdade nas relações que estabelecem entre si e no modo como se posicionam em relação a pessoas e grupos à sua volta. Deste modo, continuam a fazer todo o sentido as ideias de Paulo Freire (2002) e de outros pensadores críticos da educação quando defendem a necessidade de ajudar aqueles e aquelas que têm responsabilidades educativas a tomarem consciência das suas atitudes e práticas (o eventual ‘desnudamento do contraditório’, proposto pelo pensador brasileiro), sendo esta uma primeira etapa para a transformação pessoal, antes de exercerem a sua função maior: a de criarem espaços e oportunidades para a ocorrência de mudanças positivas nos seus alunos e alunas.

ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO ACREDITADA DE DOCENTES

Tendo em vista a promoção de práticas pedagógicas *sensíveis* às questões de género, tanto na educação pré-escolar como nos anos da escolaridade formal, abrangendo um período etário alargado, da infância à adolescência, e concentrando o foco de análise e de reflexão no papel fundamental desempenhado pelos/as educadores/as de infância e pelos docentes dos diferentes níveis de ensino, realizaram-se as 11 ações de formação que são objeto desta comunicação: sete promovidas pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (duas em 2013-2014, quatro em 2014-2015 e uma em 2015-2016) e quatro promovidas pela Direção Geral da Educação (duas em 2013-2014, uma em 2014-2015 e uma em 2015-2016)¹. O principal objetivo destas ações foi o de apoiar profissionais de educação de infância e docentes, de todos os níveis de ensino, a aplicar *Guiões de Educação Género e Cidadania*, editados pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e disponibilizados em linha, entre 2009 e 2012.

Os Guiões de Educação Género e Cidadania são um projeto coordenado e desenvolvido pela CIG desde 2008-2009, em estreita colaboração com um conjunto alargado de investigadoras/es e especialistas portuguesas/as em Estudos de Género e Estudos sobre as Mulheres, Educação e Formação de Docentes, provenientes de diferentes instituições de ensino superior, universitário e politécnico, do norte a sul do país. As duas principais vertentes do Projeto são a produção faseada de materiais pedagógicos e a formação contínua de profissionais de educação. A produção de materiais traduziu-se na conceção, edição (em suporte papel e em suporte digital) e distribuição (a par da disponibilização em linha) de cinco Guiões de Educação Género e Cidadania destinados, respetivamente, ao pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário². Prolongando-se até ao momento presente, a conceção dos Guiões constituiu o núcleo central do projeto entre 2008 e 2012 e envolveu 26 autoras e autores. Mantendo-se ao longo de todo o projeto, a formação de docentes realizou-se durante o processo de conceção dos Guiões, com vista à conceção e experimentação das respetivas propostas, e após a publicação de cada Guião, com vista à sua aplicação efetiva, integrada e generalizada na prática docente em contexto escolar. A partir de 2013-2014 a formação passa a ser o núcleo central do projeto e é neste âmbito que se integram as ações de formação que constituem objeto do presente texto.

OS GUIÕES DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

Os Guiões de Educação Género e Cidadania visam contribuir para a integração efetiva da temática das relações entre homens e mulheres e da problemática das representações sociais sobre a masculinidade e a feminidade, quer na prática profissional de docentes, de todos os níveis de ensino,

¹ Estas ações fazem parte de um conjunto de 69 ações de formação contínua, acreditadas pelo CCPFC, coordenadas pela CIG e financiadas através deste organismo público que tiveram lugar nos últimos 3 anos letivos, de 2013-2014 a 2015-2016. Promovidas, no seu conjunto, por 10 instituições de ensino superior (Universidades Aberta, do Porto/Faculdade de Desporto, do Minho, de Évora, de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Beira Interior e Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Santarém, Setúbal, Portalegre e Lisboa) e um Departamento Central do Ministério da Educação (Direção Geral da Educação), abrangeram todos os distritos do país, mais de metade dos concelhos do continente e, ainda, concelhos das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores e integraram docentes de mais de 350 Agrupamentos Escolares/Escolas não Agrupadas.

² Em 2010 são publicados em livro e em versão digital os Guiões de Educação Género e Cidadania para o pré-escolar (https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf) e o 3º ciclo do ensino básico (https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf). Em 2013 a tradução destes dois Guiões para inglês é editada em suporte digital e disponibilizada em linha (https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_Pre_school.pdf) e (https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_3rd_Cycle.pdf). Em 2011 é publicado o Guião para o 1º ciclo (http://www.arteset.com/NET_Guiao_1Ciclo_220915.pdf) e em 2012 fica disponível o Guião para o 2º ciclo do ensino básico (https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf). Decorre, desde final de 2014, a produção do Guião para o ensino secundário, cuja equipa envolve quinze especialistas, docentes do ensino secundário e superior, com investigação e trabalhos científicos publicados nas diferentes áreas abrangidas.

quer na cultura e funcionamento organizacional das escolas. Para isso, subjazem aos Guiões duas opções: a primeira é a de colocar a igualdade entre mulheres e homens no centro da Educação para a Cidadania, área transversal ao currículo dos ensinos básico e secundário e do pré-escolar; a segunda é a de apresentar propostas práticas, pertinentes e adequadas ao currículo e aos diferentes programas disciplinares, passíveis de serem concretizadas, de forma integrada, na prática docente, em qualquer nível e em qualquer modalidade de ensino. Estes materiais visam apoiar as e os docentes na abordagem da temática da igualdade entre os sexos e na integração da perspetiva de género naquilo que já é a sua prática profissional.

Dois eixos atravessam os Guiões e traduzem os seus dois principais objetivos:

- *O do conhecimento* – a partir da produção científica em Estudos sobre as Mulheres e do Género fazem-se propostas que visam tornar a gestão dos programas disciplinares cientificamente mais atualizada e integradora da diversidade humana, de homens e de mulheres;
- *O da prática pedagógica* – a partir do questionamento e desconstrução das conceções estereotipadas dominantes sobre a feminidade e a masculinidade, propõe-se a incorporação das relações sociais de género, em especial entre mulheres e homens, como um eixo estruturante das práticas educativas, eliminando gradualmente o sexismo que continua a pautar as vivências que têm lugar nos diversos espaços escolares.

Os Guiões partem do *currículo prescrito*, emanado pela tutela do sistema educativo, centrando-se as suas propostas no *currículo em ação*, concretizado no dia-a-dia por docentes e discentes (Ângela Rodrigues, s/d, in Pinto, 2010: 63). O currículo é, pois, simultaneamente, o ponto de partida e o ponto de chegada dos Guiões e o que os torna em materiais específicos para o sistema educativo. As propostas apresentadas de abordagem de temáticas e de actividades a implementar com crianças e jovens podem, no entanto, ser adaptados para o trabalho em modalidades de ensino não formal, quer igualmente com estudantes mais novos, quer com públicos adultos.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DOS/AS DOCENTES PARTICIPANTES

A modalidade escolhida para as onze ações de formação, sobre as quais incide este texto, foi a de oficina de formação, que envolve sessões presenciais e trabalho autónomo dos e das docentes nas escolas. Sete das oficinas³ foram de inscrição livre, integrando docentes, de todos os ciclos de ensino, pertencentes, no seu conjunto, a 59 Agrupamentos Escolares/Escolas Secundárias, distribuídos por 41 concelhos e 8 distritos⁴, com especial incidência no de Coimbra. As outras quatro oficinas⁵ centraram-se, cada uma, num Agrupamento Escolar⁶ abrangendo, assim, 4 Agrupamentos Escolares situados em diferentes concelhos e distritos⁷.

Nove oficinas⁸ de formação realizaram-se no sistema presencial e tiveram a duração de 30 horas e duas⁹ foram realizadas no regime misto, presencial e à distância, com recurso à plataforma *Moodle*, incluindo sessões síncronas de debate em fórum, e tiveram a duração de 50 horas cada¹⁰.

O número total de docentes, abrangido pela formação, foi de 213, sendo 83% do sexo feminino (176) e 17% do sexo masculino (37). Mais de metade identificou-se como docente do 3º ciclo e secundário, verificando-se uma distribuição relativamente equilibrada por quem declarou lecionar os restantes ciclos de ensino e pré-escolar.

No final de nove das onze oficinas de formação foi preenchido, por cada docente, um questionário de avaliação o qual incluía, para além da classificação de cinco itens, numa escala de 1 a 5, um espaço livre para Observações. Nas duas oficinas de formação realizadas em *b-learning*, funcionaram em cada uma, dois fóruns de discussão síncronos. O debate e a reflexão conjunta, presenciais e em linha

³ Promovidas e realizadas pela Universidade de Coimbra.

⁴ Distritos de Coimbra, Aveiro, Braga, Guarda, Leiria, Porto, Santarém e Viseu.

⁵ Promovidas pela DGE.

⁶ Previamente selecionados pela DGE.

⁷ Distritos de Braga, Castelo Branco, Lisboa e Viseu.

⁸ Sete foram promovidas pela FPCE da Universidade de Coimbra e duas pela DGE em 2013-2014.

⁹ Promovidas pela DGE, respetivamente, em 2014-2015 e 2015-2016.

¹⁰ Organizadas em dois blocos de sessões presenciais (no início e no fim da formação), cada docente teria de aplicar uma ou duas propostas dos Guiões, podendo escolher o contexto em que faria a referida aplicação – projeto (de turma, de escola, de ciclo, ou outro) ou programa disciplinar, na sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, de forma individual ou com outras ou/ou outros docentes (de turma, grupo disciplinar, departamento, escola ou agrupamento escolar). No fim da formação cada docente tinha vivido a experiência de trabalhar as temáticas da igualdade e das relações entre os sexos, bem como as questões ligadas à masculinidade e feminilidade, com as suas alunas e os seus alunos, confrontando-se (com mais ou menos perplexidade) com as reações e as formas de pensar de umas e de outros (e refletindo ainda sobre as suas próprias opiniões, crenças, estereótipos sobre as temáticas abordadas).

(nos fóruns de discussão) e a apreciação escrita sobre as oficinas de formação, constituem os dois tipos de registo que nos permitem refletir sobre o impacto da formação percebido por formandas e formandos nas suas práticas, quer enquanto docentes, quer enquanto cidadãos e cidadãs, e sobre as reações de umas e de outros ao tema da igualdade entre mulheres e homens e à dimensão de género nos diversos contextos escolares.

DANDO VOZ AOS/ÀS DOCENTES: PARA QUÊ USAR AS LENTES DE GÉNERO?

Tomar consciência de...

A auto-reflexão crítica sobre a vida pessoal e o olhar crítico sobre o que se é, o que se pensa e o que se faz e diz e, por vezes, sobre as opções de vida de cada um e de cada uma constituem o primeiro nível a que se situa o impacto da formação, deduzido pelas reações de docentes.

“[esta formação permitiu] Consciencializar do que havia feito inconscientemente” (U)

“Com esta formação tive a oportunidade de debater o tema (em consciência) da igualdade do género, [e do] que fazia até à altura” (X)¹¹

“(...) estou-me a lembrar que tenho uma sobrinha que entrou em engenharia mecânica e eu perguntei-lhe se não era um curso para homens? Temos ou tenho que deixar de fazer esta discriminação. Realmente há mulheres que se revelam maravilhosas em situações que até agora eram exclusivamente do domínio masculino e vice-versa.” (AA)

“Eu acho que a desigualdade começa connosco, os comportamentos estereotipados levam-nos a pensar e comportar-se como *uma mulher*, neste caso, não como um ser humano, torna-se limitativo, nas escolhas que fazemos durante a vida...esta formação pode vir a relembrar o que todos já sabemos desde há muito muito tempo...” (BB)

Eu transmito estereótipos!

As perplexidades das e dos docentes surgem quando umas e outros olham de forma crítica para a sua prática profissional, enquanto docentes e enquanto educadoras/es, confrontando-se com o facto de cada um e cada uma transmitir estereótipos sexuais aos seus alunos e alunas e descobrindo comportamentos discriminatórios em função do sexo.

“O dia de sábado, apesar de deveras produtivo, levou a que ficasse "preocupada" no sentido da responsabilidade que temos na promoção ou não das desigualdades entre sexos. Acredito que inconscientemente permitimos, ou até (os restantes colegas vão me fuzilar...) fomentamos essas desigualdades! Tal nos estão "entranhados" certos e determinados estereótipos, que por vezes não os reconhecemos como tal...” (CC)

“(...) não te vou fuzilar, pois concordo contigo! Eu sinto o mesmo, que poderei contribuir para a desigualdade entre os sexos! E como tenho um casal de filhos cá em casa, essa preocupação começa mesmo aqui!” (DD)

“Por vezes, ou melhor, muitas vezes, sem nos apercebermos, também contribuimos para esse preconceito. Na minha opinião, há estereótipos de género nas nossas práticas educativas. (...) Estou a lembrar-me do Clube dos Amigos da Biblioteca e da Dança que são constituídos maioritariamente por meninas e também eu contribuo para que assim seja. Não devia dizer, mas na verdade reconheço que incentivo mais as meninas a participarem nestes clubes”. (EE)

“Outr[o indicador d]a desigualdade [entre raparigas e rapazes] talvez esteja nas nossas atitudes, e reconheço que o faço inconscientemente, quando preciso de lavar algum material, ou limpar uma mesa, peço genericamente a uma menina para ser ela a ir buscar o pano ou lavar. No entanto tenho rapazes que se oferecem para o fazerem logo de seguida, possivelmente para agradarem a professora, mas também penso que seja porque o sabem fazer e estão habituados a fazer em casa.” (FF)

“Nas aulas de laboratório, por vezes, peço aos rapazes, para carregarem coisas mais pesadas, apesar de ser uma acérrima defensora da igualdade de género”. (GG)

¹¹ A identificação de cada docente fez-se através da atribuição de uma letra para quem preencheu o campo de Observações dos questionários de avaliação de cada Oficina de Formação, e de duas letras para os registos em fórum de discussão. Pode-se, pois, identificar os contributos individuais produzidos em contexto de debate, realizado em linha, e aqueles que resultaram do preenchimento individual da ficha de avaliação da formação, realizado no fim da última sessão presencial. As respostas neste segundo caso foram apenas do conhecimento das formadoras, mas no primeiro caso, os Fóruns em linha permitiam que a informação fosse partilhada, comentada e consultada por todos/as os/as envolvidos na Oficina de Formação.

Ir mudando...

A necessidade de mudança nas práticas individuais é encarada com a consciência das dificuldades e limitações de cada docente em lhes dar continuidade e coerência, enraizando-as na sua forma de ser e de estar, no mundo e na escola.

“Falamos muito do que os outros fazem (ou não...), mas as mudanças somos nós que as fazemos. Neste sentido, já me impus algumas: quando me dirijo à turma procuro usar alunos/alunas... meninos e meninas...rapazes e raparigas...; nos documentos escritos, uso as duas menções ou outras que incluam os dois [sexos]... Claro que por vezes falho... mas passei a estar mais atenta.” (HH)

“Eu também passei a estar mais atento, mas... ainda não me consegui libertar completamente de tantos anos de masculinidade a vigorar, mas tento fazer como tu...” (II)

“No fundo, comecei a estar mais atento à minha linguagem.” (JJ)

“Antes da ação da formação, já tinha preocupação com a não discriminação. Contudo, agora (...), tenho maior preocupação com a minha linguagem, a nível da oralidade. (GG)

“(...) No meu dia a dia tenho mudado a forma como me dirijo aos/às alunos/alunas! A verdade é que esta formação é importante nesse sentido! Também noto que falho, mas o certo é que dou por ela e tento corrigir... (DD)

“Nos documentos escritos, muitas vezes já tinha esse cuidado. Na oralidade com os alunos é uma questão que tem estado presente... a clarificação dos termos acaba por surgir quase como uma "necessidade". (KK)

Igualdade de género: uma temática transversal e longitudinal

A partilha e reflexão relativa à aplicação dos Guiões de Educação Género e Cidadania nos diferentes ciclos foi entendida como uma das principais mais-valias da formação, pois permitiu a constatação de que a igualdade entre mulheres e homens e a perspetiva de género podem estar presentes em qualquer ciclo e nível de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, constituindo um eixo longitudinal de todo o processo educativo que tem lugar ao longo da vida escolar. Outra descoberta consiste na facilidade de integração destas questões nos conteúdos programáticas de qualquer disciplina, sem trazer trabalho acrescido e horas lectivas não previstas.

“As temáticas abordadas pelas colegas nas suas abordagens práticas foram para mim uma surpresa pela positiva, como se pode adaptar as temáticas aos diferentes grupos etários. A troca de experiências foi muito importante” (E)

“Os trabalhos apresentados hoje mostraram a importância e o interesse de abordagem desta temática, possível sempre em várias disciplinas e de modo muito diverso” (R)

“A partilha de experiências foi bastante interessante. Foram-me mostradas, na prática, formas diferentes de abordar esta temática.” (Q)

“Achei pertinente e interessante a partilha entre os diferentes ciclos” (Y)

Reações de discentes percebidas pelos/as docentes

Mas as mudanças têm interlocutoras/es que são também destinatárias/os do que se pretende mudar. São assim referidas as dificuldades nas interações entre docentes e discentes e nas reações das alunas e dos alunos a opções e propostas que põem em causa preconceitos sobre o que se espera de cada um dos sexos

“Tendo já lecionado Cursos Profissionais, achei notória a existência de cursos cujos formandos são maioritariamente rapazes e outros em que as raparigas predominam. Por exemplo, Profissional de Gestão de Sistemas Informáticos e Assistente Social, para "eles" e "elas", respetivamente. Claro que esta dicotomia tem muito a ver com os interesses de cada um dos formandos, mas também do que é esperado deles em termos sociais e profissionais no futuro. Como referimos na sessão de sábado, há o preconceito de que as raparigas são "natural care-takers" e os rapazes são "jeitosos" com componentes eletrónicos. Ora, estas ideias irão condicionar as escolhas de uns e de outros quando chegarem ao final do 3ºciclo.” (OO)

“Colegas, pensando em situações em sala de aula que observei, o adulto tende a concentrar a sua atenção, estímulo, reforço positivo e negativo nos meninos, porque estes são "muito espaçosos”

gostam de chamar atenção, são mais barulhentos e conflituosos (isto é um facto). Talvez seja necessário trabalhar com eles modelos de comportamento que reforcem a responsabilidade e o cuidar.” (LL)

“Basta estarmos atentos às brincadeiras a que as nossas crianças se dedicam nos intervalos para daí retirarmos um sem número de conclusões. De forma natural as crianças agrupam-se consoante o sexo. Enquanto os meninos se dedicam aos campeonatos de futebol e às brincadeiras mais agitadas, com mais dispêndio de energia, as meninas aglomeram-se a um canto a conversar ou então apenas a observar as brincadeiras do sexo oposto. Cabe ao educador/professor orientar os jogos e brincadeiras, no sentido evitar que as "desigualdades" se acentuem.” (CC)

“Outro sinal nota-se aquando da distribuição dos materiais. As meninas aceitam qualquer cor ou ilustração mas os rapazes dificilmente aceitam um caderno com capa cor-de-rosa ou com imagens de meninas.” (MM)

“Na disciplina de História e Geografia de Portugal, fala-se que a taxa de mortalidade nos adultos é maior nos homens do que nas mulheres. Quando referimos as suas causas (por exemplo, acidentes de viação...), os alunos tendem a aceitá-las como se fosse o preço a pagar por se ser rapaz, pois são mais corajosos do que as raparigas, pois as raparigas não gostam de arriscar.” (HH)

“Há uns anos atrás, nos manuais de inglês, que são os únicos que conheço bem, e a propósito das profissões e do mundo do trabalho, tem havido uma preocupação, por parte das editoras, de não cingirem as imagens de profissões àquelas que, no passado, eram consideradas exclusivas de homens e de mulheres. No entanto, os meus alunos ainda me questionam acerca da "legitimidade" dessas imagens, isto é, questionam-me: "Isto é mesmo verdade? As mulheres não conseguem trabalhar nas obras", por exemplo. Claro que são os mais novos.” (NN)

“Relativamente à disciplina de Português, mais concretamente, na leitura expressiva, sempre que há personagens masculinas e femininas peço aos rapazes para desempenharem o papel das personagens femininas e vice-versa. Esta situação causa sempre riso e até alguns comentários. Faço isto propositadamente.” (EE)

“Alguns dos meus sentem-se ofendidos quando faço isso.” (NN)

Necessidade de continuidade, aprofundamento e trabalho cooperativo

Por último, constata-se o reconhecimento de que a formação contínua de docentes sobre a igualdade entre os sexos e a dimensão de género não só é imprescindível para cada docente, como deve ser aprofundada. Esta ideia é indissociável da necessidade de alargamento da formação a todo o corpo docente para que as mudanças possam ocorrer ao nível de escola e de agrupamento escolar, deixando-se de se situar apenas ao nível individual para se repercutir a nível coletivo.

“Sendo esta temática uma questão de alteração de mentalidades, de correção de atitudes e de linguagem e de exemplos, requer um aprofundamento constante e uma autoavaliação regular” (J)

“Acho que é necessário aprofundar a temática e, principalmente, envolver mais docentes, de forma a que a própria Escola seja um veículo de mudança” (N)

“Tema muito pertinente no sistema educativo. Necessita de implementação em todos os ciclos e de desenvolvimento transversal em todas as disciplinas.” (Z)

“Os Guiões são uma mais-valia na abordagem destas questões nas escolas, mas exige da parte dos docentes uma atitude ativa de colocar «as lentes de género». A maioria (atrevo-me a dizer) não as tem colocado no seu dia-a-dia, pelo que esta formação deveria ser de carácter obrigatório” (H)

“Tema que deveria ser integrado na formação dos docentes e do pessoal auxiliar das estruturas educativas” (Z)

REFLEXÕES FINAIS

Para realizar o trabalho autónomo que estas ações exigiam, de aplicação das atividades dos Guiões com crianças e jovens no âmbito das atividades letivas, os e as docentes participantes nestas Oficinas fizeram uso dos recursos da própria escola e trabalharam, por diversas vezes, em parceria com colegas não presentes na formação, o que demonstra a sua tentativa de fomentar um trabalho cooperativo no tratamento destas temáticas e a importância que lhe reconheciam no enquadramento das suas funções. Verificou-se que em muitos casos entenderam ainda mobilizar inclusive entidades externas à escola, como as famílias, outros/as profissionais locais, instituições da comunidade (Centro de Saúde, por exemplo), para o que resultado do seu trabalho fosse o mais profícuo possível junto de alunas e alunos. Dos excertos apresentados destaca-se sobretudo a capacidade de auto-

crítica construtiva dos e das participantes, a respeito de algumas práticas pedagógicas comuns até então, mas potencialmente perpetuadoras de estereotipia, que urgia abandonar.

A tomada de consciência individual, a respeito da importância de se usarem as chamadas *lentes de género* para a leitura da realidade e para o exercício das actividades profissionais, tendo em vista contribuir para a formação de gerações cada vez mais livres do peso das discriminações de género (ou outras), foi talvez o ponto mais saliente destas Oficinas de Formação. Certamente que uma atividade pontual e com uma duração tão curta, como foi o caso, não será suficiente para promover a efetiva mudança de perceções e de práticas, dentro e fora da escola, mas este foi um primeiro passo e o grupo alargado de docentes que aceitou partilhar as suas experiências fez-nos acreditar que vale a pena continuar o caminho.

REFERÊNCIAS

- Agra Romero, M. X. (2005). Exclusiones de la ciudadanía: género, etnia, raza y clase, in AAVV, *Congreso Internacional Sare 2004: “¿Hacia qué modelo de ciudadanía?”* (pp. 414-415), *Bilbao*: Emakunde/Instituto Vasco de la mujer [em linha] disponível em http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2004_es.pdf (consultado em 27.07.2016).
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Araújo, H. (1998). O masculino, o feminino e a escola democrática, in *Hacia una pedagogía de la igualdad, Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 21-40). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Pré-escolar*. Lisboa: CIG [em linha], disponível em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-pre-escolar/> (consultado em 30.08.2016).
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2013). *Educational Guide Gender and Citizenship. Pre-school*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_Pre_school.pdf (consultado em 30.08.2016).
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, Piscalho, I., C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia_educacao_1ciclo.pdf (consultado em 30.08.2016).
- Casaca, S. F. (2006). La segregación sexual en el sector de las tecnologías de información y comunicación. El caso de Portugal, in *Sociología del Trabajo*, 57, 95-130.
- Cerqueira, C., Ribeiro, L. T., & Cabecinhas, R. (2009). *ex æquo*, 19, 111-128 [em linha] disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n19/n19a10.pdf> (consultado em 30.08.2016).
- Comissão Europeia (2015). *Report on equality between women and men 2015*. Bruxelas: União Europeia [em linha] disponível em http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/2016_annual_report_2015_web_en.pdf (consultado em 29.07.2016).
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2016). Violencias patriarcales en los entornos virtuales. Un estudio con adolescentes, *Revista Espaço do Currículo*, 9 (1), 7-17 [em linha] disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.007017> (consultado em 30.08.2016).
- Estébanez, I. & Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco [em linha] disponível em http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf (consultado em 20.08.2016).
- Freire, P. (2002). *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. (2ªed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. & Vitores González, A. (2010). Performatividad Tecnológica de Género: Explorando la Brecha Digital en el mundo del Videojuego, *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 209-226 [em linha] disponível em <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/758/723> (consultado em 30.07.2016).
- Jahan, S. (Coord.) (2015). *Human Development Report 2015. Work for human development*. New York: UNPD [em linha] disponível em

- http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf (consultado em 30.07.2016).
- Malik, K. (coord.) (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. New York: PNUD [em linha] disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf (consultado em 20.08.2016).
- Mosconi, N. (2008). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité?*, Eduscol, [em linha] disponível em <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html> (consultado em 01.09.2016).
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Silva, I., Saavedra, L. Silva, M. J., Silva, P. Tavares, T.-C. & Prazeres, V. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-3o-ciclo/> (consultado em 30.08.2016).
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Silva, I., Saavedra, L. Silva, M. J., Silva, P. Tavares, T.-C. & Prazeres, V. (2013). *Educational Guide Gender and Citizenship. 3th cycle*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_3rd_Cycle.pdf (consultado em 30.08.2016).
- Pomar, C. (Coord.), Balça, A. Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia_educacao_2ciclo.pdf (consultado em 30.08.2016).
- Scott, J. W. (1995). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Woodward, A. E. (1998). El Estado y la Ciudadanía. – ¿Quién constituye el Estado? - ¿ Qué lugar ocupa la mujer? in Paloma de Villota (coord.), *Las Mujeres y la Ciudadanía en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-27). Madrid: Editorial Complutense.