



XII Congresso SPCE

Ciências da Educação: Espaços de investigação,
reflexão e ação interdisciplinar
Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014



CAISDAVILLA

MARKETING | MEDIA | PUBLIC RELATIONS | TRAINING

NOVOBANCO



ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO HONRA

ÍNDICE

**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:
978-989-704-188-4

DESIGN
DE FACTO EDITORES

GÉNERO, CIDADANIA e PRÁTICAS EDUCATIVAS: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Helder Henriques [1] & Amélia Marchão [2]

[1] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - GRUPOEDE. NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. henriqueshelder@gmail.com.

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. ameliamarchao@esep.pt.

Resumo

A partir de uma ação de formação ministrada na ESE de Portalegre sobre questões de género pretendemos interpretar três aspetos: as conceções de género das formandas; o papel da Escola na promoção da igualdade de género; e, por fim, identificar e consciencializar crianças e estudantes do círculo profissional das formandas para esta problemática através da aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos *Guiões de Educação, Género e Cidadania*, publicados pela Comissão para a Igualdade de Género. Ancoramos este trabalho na Teoria da Educação e nos Estudos Curriculares. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa com recurso a questionários e análise de relatórios.

1. Introdução

O propósito deste trabalho consiste na discussão e análise da problemática da igualdade de oportunidades entre o género masculino e o género feminino. Colocamos a Escola como elemento fundamental num processo de mudança capaz de equilibrar desigualdades e promover as mesmas oportunidades independentemente do género. Esta realidade só pode ser interpretada se os atores educativos tomarem consciência da sua importância e mobilizarem práticas pedagógicas e/ou educativas com o objetivo de identificar e consciencializar os seus grupos de crianças ou alunos/as para a mudança. Este estudo encontra-se ancorado a um conjunto de autores que trabalham esta problemática de modo interdisciplinar (Amâncio, 1993; Bourdieu, 2013; Nunes, 2007; Scott, 1998; Vieira, 2006, 2012; Nóvoa, 1992; Silva, 2012), e que integram o universo científico da Teoria da Educação e dos Estudos Curriculares com o objetivo de favorecer um olhar plural sobre o tema. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma análise qualitativa realizada a partir dos dados colhidos através de questionários aplicados às formandas ao longo da atividade formativa. Acrescenta-se que também utilizamos como recurso documental os relatórios/trabalhos produzidos sobre a aplicação das suas experiências pedagógicas no espaço escolar. Esta é uma matéria fundamental que tem de ser transversal ao sistema educativo onde todos devem estar implicados.

2. Género e cidadania: tecer a igualdade de oportunidades

No decorrer das últimas décadas as questões relacionadas com o género têm ocupado vários saberes do ponto de vista conceptual e empírico colocando no centro do interesse científico esta categoria social, como mais uma forma de analisar a sociedade do

passado e do presente, emergindo o próprio conceito como uma intensa e complexa plataforma de discussão onde se entrecruzam vários processos e relações.

Em Portugal, a problemática referida tornou-se mais presente na década de 90 da centúria passada (Joaquim, 2004). Os estudos de Lígia Amâncio (1993), entre outros, constituíram um importante contributo para a compreensão da problemática de género. A autora considera que:

“No pensamento social, a dominância simbólica do masculino resulta, portanto, da estreita interrelação entre a representação do “ser homem” e a do “ser indivíduo”. É precisamente, porque no processo de construção social do género masculino e feminino se confunde o masculino com o indivíduo (...) que faz com que a identidade masculina seja vivida e percebida enquanto singularidade “real” que obscurece a sua origem colectiva” (p.128).

Esta articulação – homem e indivíduo - com que a autora nos interpela, possibilitou ao longo do *devir histórico* a produção de um conjunto de estereótipos sociais que se encontram vinculados aos atributos físicos e às características fisiológicas que distinguem ambos os sexos. Ora, esta é uma dimensão somente biológica que não tem em conta um conjunto de aspetos que ampliam a compreensão sobre o ser humano e os seus comportamentos, atitudes e ações.

A categoria social que estamos a discutir – Género – tem em consideração aspetos que são construídos social e culturalmente. Género, ancora-se essencialmente a atributos de natureza psicológica e a “aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade” (Cardona et al., 2012: 12). Esta é uma categoria variável no espaço e no tempo e a sua interpretação e discussão encontra-se dependente dos diversos contextos que pretendemos analisar.

Joan Scott numa tentativa de definição da categoria de género aponta para a existência de duas partes articuladas entre si, embora do ponto de vista analítico diferentes. Por um lado, considera que “o cerne da definição reside numa relação completa entre duas proposições: género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças visíveis de sexo e género é uma forma primária de nos referirmos a relações de poder” e continua quando refere que “o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula” (Scott, 1998: 66). Esta afirmação remete-nos para um universo de violência simbólica que se encontra presente desde o nascimento da criança (ou mesmo durante o período de gravidez – altura em que a família consciencializa o modo de tratamento do futuro membro). A construção do género é fruto de um percurso histórico tornando-se uma categoria social operativa para a compreensão da sociedade em que nos inscrevemos e do modo como interagimos uns com os outros.

Importa, então, reconceptualizar os discursos relacionados com a construção social do género masculino e feminino que circulam na sociedade, de um modo atribuído e natural, que constituem a base dos estereótipos sociais de género. Os estereótipos “constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular”, assim todos os membros de um determinado grupo social “tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogéneas” (Vieira et. al, 2012: 26). Significa, portanto, que os estereótipos têm essencialmente a ver com aquilo que o “outro” espera de cada um dos membros de um determinado grupo. É neste sentido, acreditamos, que a historiadora Joan Scott se refere quando fala na categoria de género como uma forma de domínio e/ou poder sobre a sociedade.

Deste modo, torna-se cada vez mais premente desconstruir os estereótipos sociais de género e contribuir para uma sociedade mais igual e menos pensada em função do que se espera “naturalmente” de cada um dos seus membros. O desenvolvimento deste princípio prende-se com o conceito de cidadania. Na verdade, cidadania implica solidariedade, tolerância e igualdade. O exercício de cidadania consubstancia-se nos direitos e deveres, não apenas numa lógica da cidadania civil, mas sobretudo através do desenvolvimento de uma cidadania social, democrática e inclusiva. É por isso que corroboremos a seguinte afirmação:

“Pretender a emancipação e uma cidadania inclusiva das diversas identidades deve implicar a manutenção pela busca da igualdade de direitos e oportunidades como um objetivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica” (Vieira et. al, 2012: 39).

O sistema educativo pode constituir-se como uma “área de compromisso” agregadora de interesses neste domínio produzindo práticas pedagógicas transversais aos diferentes ciclos de estudo na vertical (desde a educação pré-escolar até ao ensino superior). A Escola pode ter aqui um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, não negando diferenças entre indivíduos, respeitando “os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades” (Vieira et. al, 2012: 39).

A educação para a cidadania deve procurar fortalecer a coesão social promovendo a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Pretende-se uma educação na cidadania através do exercício relacional do indivíduo e daí construir e aprofundar os valores do respeito pelas diferenças e pela diversidade cultural. A educação para a cidadania deve ser entendida como um processo de capacitação dos/as discentes de todas as idades, daí sobressaindo uma lógica de compromisso, de respeito e transformadora do ponto de vista social (Vieira et. al, 2012: 45). Este trabalho deve passar também pela formação dos/as próprios/as professores/as neste domínio (Nóvoa, 1992), alertá-los/as para esta necessidade e para o seu papel central na construção de uma sociedade mais justa e igual.

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género em articulação com a ESE do Instituto Politécnico de Portalegre estabeleceram um protocolo que visava formar atores educativos dentro desta temática. Particularmente, desenvolveu-se uma ação de formação intitulada “Currículo na Educação Básica e contributos para a formação global do/a aluno/a: a construção da identidade de género e cidadania” que foi ministrada por quatro docentes (três professoras e um professor). É sobre esta formação e aquelas que a frequentaram que apresentaremos algumas ideias no ponto seguinte.

3. Os atores educativos e as conceções de género: um olhar sobre o quadro

A Escola tem um papel central na construção da identidade de género. As/Os educadoras/es e professoras/es devem promover de um modo consciente a igualdade de oportunidades entre o género masculino e feminino. O currículo deve ter um papel relevante como elemento de equilíbrio entre a presença de discursos mais associados a um dos géneros. Para isso é necessário agir de um modo transversal e adaptar as orientações curriculares e os conteúdos das componentes letivas com o objetivo de favorecer e flexibilizar a gestão curricular (Roldão, 1999) atribuindo aos/às

educadores/as e professores/as a possibilidade de construção de projetos curriculares adaptados ao meio e às características do grupo que os profissionais conhecem (Silva e Saavedra, 2012: 63). A educação para a igualdade de oportunidades entre géneros deve implicar a escola e os seus membros neste processo de inclusão e não discriminação.

A este propósito a ação de formação proporcionada no espaço da ESE de Portalegre revelou, desde muito cedo, o interesse por estas matérias ao envolver quatro docentes com interesses científicos diversificados (História, Educação Pré-Escolar, Literatura e Formação de Adultos). Logo no primeiro momento esta problemática estava já a criar uma “área de compromisso” que haveria de dar os seus frutos. Lançado o desafio das inscrições, depressa foram preenchidas as vagas disponíveis (20). O público que frequentou a ação de formação era exclusivamente composto por educadoras e professoras. Encontramos formandas que não possuíam qualquer experiência na sua área de formação e uma larga maioria com uma ação pedagógica há muitos anos. A média do tempo de serviço deste grupo era de quase 17 anos (16,85).

Tabela I – Distribuição do grupo por níveis de ensino.

Educação escolar	Pré-	1. Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo secundário	e Educação Especial
10	4	4	1	1	

Fonte: Questionário aplicado ao grupo participante na ação de formação, ESEP.

Verificamos que esta ação de formação despertou maior interesse aos profissionais associados aos primeiros níveis de ensino. Destaca-se o elevado número de educadoras que considerou a pertinência da problemática em discussão. O grupo caracterizou-se por possuir, na sua maioria, como habilitação académica uma licenciatura. No entanto, encontramos três profissionais com bacharelato, três com mestrado académico e uma formanda que possuía um mestrado profissionalizante. Maioritariamente, este grupo era proveniente de instituições escolares do distrito de Portalegre, sobressaindo os agrupamentos escolares da cidade de Portalegre.

No começo da formação as participantes revelaram que as suas principais motivações para a frequência deste curso eram três: em primeiro lugar, o interesse pela temática e a atualização de conhecimentos; em segundo lugar, a necessidade de créditos para a sua carreira e, por fim, o interesse em melhorar práticas pedagógicas e educativas nos diferentes níveis de ensino a que se encontravam associadas. Também se verificou que procuraram este espaço formativo pelo facto de ser um “tema que tem estado muito em voga”.

Questionadas sobre as ideias que transportavam sobre a problemática da ação de formação – as questões de género – distinguiram-se dois tipos de resposta relacionadas entre si: a igualdade entre sexos (numa conceção mais biológica); e, direitos iguais e igualdade de oportunidades (demonstrando já alguma operacionalização da categoria social de género). Estas respostas revelaram que já existia um entendimento base sobre os problemas que procuravam resolver e/ou identificar/apresentar na formação. A questão da igualdade e a desconstrução de estereótipos encontrava-se sempre presente nas diferentes opiniões manifestadas quer numa perspetiva biológica ou enquanto categoria social. Esta consideração ganhou corpo quando as formandas referiram que era urgente combater atitudes reproduzidas socialmente e “evitar comportamentos reprováveis” ou “dissipar a ideia de que há aspetos que são mais atribuídos às mulheres e aos homens (...)”. É a ideia de igualdade que se encontra em causa nestas considerações.

No mesmo sentido, sublinha-se a necessidade de agir de modo a alcançar a “desejável mudança”. A ideia de mudança implica uma alteração de atitudes face às que ainda persistem. Por isso, uma das formandas referia que “claramente é urgente uma mudança (...) [especialmente] na esfera do espaço privado onde os papéis ainda (...) continuam desiguais”, acrescentando, outra formanda, que aquilo que se encontra em causa nesse processo de mudança “é a construção da cidadania” e que, assim, devemos lutar por “uma sociedade democrática e igualitária”. O consenso no seio do grupo era evidente. Todas consideravam que era preciso mudar e que isso podia passar pela dimensão escolar e pelas práticas educativas e/ou pedagógicas ocupando professores/as e educadoras/es um papel central.

Questionadas sobre a aplicabilidade de estratégias ou práticas pedagógicas no seu quotidiano profissional consideraram (com exceção de uma formanda que não respondeu) que tinham em conta as questões da igualdade de oportunidades entre género masculino e feminino nos seus contextos educativos, práticas pedagógicas e salas de aula/atividades. No entanto, quando se solicitou para objetivarem com alguns exemplos as respostas eram muito vagas ou, em alguns casos, inexistentes revelando-se um certo paradoxo.

A mesma questão foi colocada, mas desta vez direcionada especificamente para os grupos de alunos/as/ crianças com que lidavam no seu dia-a-dia. Neste caso, no universo de respondentes, onze formandas referiram que não verificavam comportamentos estereotipados nos seus grupos, enquanto que sete referiram que esses comportamentos existiam e uma formanda disse que apenas por vezes o verificava (uma das formandas não respondeu). Tivemos curiosidade em perceber quais os níveis de ensino onde a maioria de respostas se situava. Das onze respostas negativas, oito pertenciam a profissionais da Educação Pré-Escolar e três do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Evidenciando, portanto, que há uma maior tolerância e sentido de igualdade nos primeiros anos de vida das crianças e concretamente entre os 3 e os 9 anos de idade. É precisamente no interior deste arco temporal, especialmente entre os 3 e os 6 anos, que melhor se pode aproveitar esta flexibilidade cognitiva das crianças para evitar comportamentos estereotipados e promover a igualdade de género através de práticas pedagógicas que obrigam à reflexão e à compreensão do valor da igualdade.

No caso das respostas positivas (sete) verificou-se que os níveis de ensino visados foram os seguintes: duas em Educação pré-Escolar; uma no 1.º Ciclo do Ensino Básico; duas no 2.º ciclo do Ensino Básico e uma resposta associada ao 3.º Ciclo e Secundário e Educação Especial. No conjunto das respostas positivas (7) as formandas identificaram alguns estereótipos “atribuído social e culturalmente” a crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Referiram que era possível identificar comportamentos e/ou atitudes estereotipadas em rapazes e em raparigas. No caso do sexo masculino sublinharam, de acordo com a sua experiência profissional, que as crianças e/ou jovens estudantes tendem a distinguir-se através do argumento da força física e pelas habilidades coincidentes com desportos que a sociedade espera deles. Neste sentido, uma das formandas referia que no âmbito da sua prática pedagógica (Educação Pré-Escolar) escutava algumas vezes que “as meninas não têm força para levantar mesas” ou que os “meninos preferem a área da garagem e dos jogos de mesa”. No entanto, também com as crianças e/ou jovens do sexo feminino isso se tornava evidente quando tentavam reproduzir aquilo que cultural e socialmente estava enraizado. Segundo algumas formandas “as meninas preferem a dança, a área da casinha; preferem cor-de-rosa”.

A discussão no seio do grupo de formandas permitiu concluir que “as meninas gostam mais de projetar papéis sociais de donas de casa” e, uma das participantes, exemplifica com uma situação concreta de uma criança do sexo feminino que pediu colaboração a

uma criança do sexo masculino numa atividade relacionada com trabalhos domésticos, ao que esta respondeu que não podia colaborar “porque o pai não o faz quando a mãe pede (...)”. Realça-se aqui a importância do contexto familiar na reprodução de estereótipos sociais e a necessidade de implicar as famílias na promoção da igualdade tornando-se fundamental a aposta na educação familiar.

Identificadas algumas atitudes relacionadas com aquilo que a sociedade espera dos seus elementos mais jovens quisemos compreender o que fazem as educadoras e/ou professoras quando se deparam com as mesmas. Assim, identificamos três grupos de ação nos diferentes contextos educativos: um primeiro grupo, mais associado aos primeiros níveis de educação/ensino, que perante uma qualquer situação estereotipada afirmou que “tenta arranjar brincadeiras em que participem todos (...)” de modo a promover, através do lúdico, a ideia de igualdade; um segundo grupo, que afirmou que a principal estratégia passa pelo diálogo e pelo questionamento promovendo a reflexão dos jovens. A formanda referia que “questiono para que ele próprio explique a sua ideia ou comportamento, fazer pensar e dialogar, implicá-lo na sua forma de agir e pensar”. O terceiro grupo, articulado com os anteriores, assumiu a importância da transversalidade do currículo e para isso torna-se urgente “elaborar e aplicar projetos que contrariem estas tendências [estereotipadas]”.

Em qualquer um dos casos percebe-se a necessidade da promoção da igualdade de oportunidades entre géneros. As estratégias utilizadas são diversificadas e adaptadas aos diferentes níveis de educação/ensino com que estas formandas lidam no seu quotidiano profissional. Há, no entanto, uma característica que é comum a todas elas: a necessidade de mudança. É neste sentido que as participantes nesta formação foram incentivadas a construir as suas experiências pedagógicas e/ou educativas de modo a identificar comportamentos e/ou atitudes estereotipadas e a potenciar junto dos seus grupos de crianças ou alunos/as a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas. É o que descrevemos no ponto seguinte.

4. Experiências pedagógicas e/ou educativas: cinco exemplos.

A Escola deve ser em si mesma um agente de mudança. Mais do que reagir, deve antecipar e desenvolver valores conducentes a práticas responsáveis, atitudes não discriminativas e constituir-se como um verdadeiro fórum democrático. Neste contexto os/as educadores/as e professores/as devem ser conscientes de tudo o que desenvolvem com os seus grupos de crianças ou alunos, formal ou informalmente. Tudo o que se diz e faz pode ser apropriado e reproduzido pelos diferentes intervenientes (crianças e alunos/as) nos diversos contextos educativos.

Ao longo da formação todas desenvolveram atividades nos seus espaços educativos. Destacamos apenas cinco tipos de atividades/situações, em jeito de exemplo, construídas pelas formandas, cujos resultados foram apresentados em sessão pública na ESE de Portalegre. A escolha que fizemos tem a ver com a sequência dos diferentes níveis de educação/ensino.

A primeira atividade, associada à Educação Pré- Escolar, consistiu na construção de uma narrativa (realizada pelas formandas) intitulada “O aniversário da Mónica”. Foi lida às crianças com o objetivo de compreender que presentes/prendas cada uma das crianças poderia oferecer à protagonista da narrativa. Esta atividade foi aplicada a crianças de 4 e 5 anos de idade que foram incentivadas a, primeiro, discutir e refletir sobre a narrativa e depois a escolher, através de um diálogo orientado, um presente que gostariam de oferecer à aniversariante. Assim, a criança A, do sexo masculino, referiu que “eu dava um carro, mas tinha de ser cor-de-rosa”; já a criança B, do sexo feminino,

respondeu “eu dava um livro da barbie”. As respostas não podiam ser mais evidentes no que respeita à reprodução de atitudes culturalmente instituídas. O menino que aceitava oferecer um carro, mas a cor devia ser aquela que “melhor” representava o género da aniversariante; e a menina que considerava que um presente associado à Barbie seria uma opção adequada.

As educadoras questionaram estas escolhas e verificaram a rápida capacidade de adaptação aos argumentos apresentados pelas profissionais no sentido da tolerância e da não discriminação. Quando a criança A foi confrontada com a escolha do seu presente e se lhe perguntou se o carro podia ser de cor azul, respondeu afirmativamente “porque a [Mónica] tinha de gostar dele” evidenciando-se os resultados do diálogo promovido (Relatório de formação A, 2014, apêndice 2).

A segunda situação, também associada à Educação Pré-Escolar, tem a ver com a importância da família na desconstrução de estereótipos de género. A atividade consistiu num pedido de colaboração aos encarregados de educação (homens) para participarem, no âmbito do dia do pai, na realização de uma salada de frutas. Desde logo, surgiram várias dificuldades como nos conta a educadora: “Quando enderecei o convite aos encarregados de educação para participarem nas atividades do dia do Pai a maioria alegou de imediato que não tinha disponibilidade de horário e que este tipo de atividades está mais vocacionada para as mulheres”. Apenas três encarregados de educação, num universo de 21 crianças, mostraram interesse em participar na realização de tarefas em conjunto com as suas crianças o que evidencia bem uma sociedade marcadamente patriarcal onde a mulher continua maioritariamente a assumir a responsabilidade da educação das crianças (Vieira, 2006) (Relatório de formação B, 2014: 4).

A terceira situação, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, mais especificamente, no âmbito de atividades de enriquecimento escolar (Inglês), a professora propôs uma atividade onde os alunos respondiam à seguinte questão: “O que podem os pais e as mães fazer?”. Evidenciaram-se nas respostas ideias muito estereotipadas. Desde logo, aos pais associaram atividades como: jogar *Wii*; trabalhar; andar de bicicleta; jogar à macaca; colorir; jogar futebol; correr, saltar e descansar. Já as respostas quanto às tarefas das mães: passar a ferro; lavar a roupa; cozinhar; fazer trabalhos domésticos; limpar o chão; lavar a loiça, tratar do jardim ou limpar o pó. Os/As alunos/as, quando questionados pela razão das suas escolhas argumentaram que “era o que os pais faziam em casa: os pais chegam cansados a casa do trabalho e sentam-se no sofá ou chegam e não fazem nada” (Relatório de formação C, 2014: 11). Coube à professora a demonstração de que pais e mães podem fazer as mesmas atividades e que podem, e devem, colaborar dado que ambos, de uma forma ou de outra, trabalham durante todo o dia.

A quarta situação proposta no âmbito do 2.º Ciclo do Ensino Básico teve como objetivo compreender o que rapazes e raparigas fazem nos seus tempos livres. A professora inquiriu a sua turma de 24 alunos/as e percebeu que também aqui se evidenciam comportamentos e escolhas estereotipadas. Percebemos que no interior da Escola as raparigas preferem ocupar-se com atividades relacionadas com a patinagem (5) e fora da Escola com a dança (4) e a natação (3). Quanto aos elementos do sexo masculino, na escola optam por se dedicarem ao Hóquei em Patins (7) e, fora da Escola, ao futebol (5) e a uma banda (1). Há, no entanto, uma atividade que é realizada em comum fora da instituição escolar: o judo (3 rapazes e 2 raparigas). Quando confrontados com estas escolhas as raparigas, na sua maioria, responderam não terem interesse no futebol porque “ (...) eles são mais brutos e competitivos”. Concluiu a formanda, depois da atividade realizada que “os rapazes [estão] mais virados para os aspetos físicos, atléticos

e relacionados com a imagem do corpo, enquanto as raparigas dão importância à socialização, ao lado mais ligado à estética e à beleza” (Relatório de formação D, 2014). Neste seguimento, surge o último exemplo. Proporcionou-se uma situação que tinha como propósito compreender as perceções de estudantes do 12.º ano de escolaridade quanto à preocupação com o corpo e o aspeto físico. Para ambos, rapazes e raparigas, esta é uma questão relevante dado que “reconhecem o exercício físico e a alimentação equilibrada [como] fatores fundamentais” associados a um processo que facilita a atração entre homens e/ou mulheres. A título de curiosidade quando questionados sobre o que para eles significava ter um corpo ideal, os jovens do sexo masculino responderam: “ter músculos definidos e não ser obeso”; as jovens do sexo feminino salientaram a importância de “ser saudável, ter pernas finas e barriga lisa, não ser obesa e ser gostosa” (Relatório de formação E, 2014). Claramente há uma reprodução de ideias estereotipadas em homens e mulheres. Os primeiros, que pretendem atrair através do exercício físico mostrando músculos tonificados; as segundas que valorizam um ideal de beleza determinista que circula na sociedade. Porém, também devemos salientar que a preocupação com a estética é de ambos, eventualmente indício do processo de construção da mudança social que se encontra em curso.

A intervenção pedagógica é essencial no processo de desconstrução de realidades dadas como adquiridas e “naturais”. Cabe ao/à docente alertar e consciencializar os seus grupos de crianças ou alunos/as, em colaboração com as famílias, para esta temática que deve ser transversal ao sistema educativo.

5. Considerações finais

Este trabalho permitiu compreender que a problemática relacionada com as questões de género é muito atual. A Escola e os diferentes atores educativos têm um papel central no desenvolvimento de uma cidadania ativa e que promova a igualdade de oportunidades de género, uma cidadania plural e relacional onde se potencie a mudança de atitudes e comportamentos estereotipados como aqueles que as situações de aprendizagem realizadas pelas formandas no âmbito da ação de formação demonstraram existir.

Conclui-se que este processo deve ser iniciado logo no jardim-de-infância, em colaboração com as famílias, porque é nestes “espaços” que se começa a construir e a formar a identidade de género.

O trabalho realizado pelas formandas demonstra claramente que há muito caminho a percorrer. De um modo mais explícito ou oculto a valorização de um dos géneros (masculino ou feminino) em detrimento de outro é algo que devemos combater através de teorias e práticas (Nunes, 2009) que promovam o equilíbrio enquanto mudança significativa na escola e na sociedade. Uma sociedade mais justa será sempre uma sociedade onde a discriminação tem cada vez menos lugar. Terminamos com o testemunho ilustrativo de uma professora, retirado de um dos relatórios produzidos no âmbito da formação, sobre a pertinência de refletir sobre esta problemática:

“(…) quer a oficina de formação quer as aulas desenvolvidas com os alunos mostraram que existem ainda muitas ideias estereotipadas no que respeita à questão de género. Na realidade, não posso deixar de reconhecer que a identidade de género e cidadania é um tema importante a tratar com os alunos, mas é também um tema pertinente a abordar com os próprios educadores e professores, uma vez que também estes revelam algumas dessas ideias que devem ser evitadas e tal revela-se inevitavelmente na sua prática profissional”. (Relatório de formação C, 2014: 14)

A promoção da igualdade de oportunidades é um processo difícil, com muitas variáveis e que vinga em raízes mergulhadas num passado longínquo (Henriques & Lousada, 2013). Todos devemos implicar-nos neste processo.

Referências Bibliográficas

- Amâncio, L. (1993). “Género – Representações e Identidades”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º14, pp. 127-140.
- Bourdieu, P. (2013). *A Dominação Masculina*, Lisboa: Relógio de Água.
- Cardona, M. J. et al. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Henriques, H. & Lousada, I. (2013). “S(em) ideias para a Educação: ou do feminismo delas”. In *Educação e Formação de Professores: História (s) e Memória (s)*, Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Joaquim, T. (2004). “Ex-Aequo: contributo decisivo para um campo de estudos em Portugal”. *Estudos feministas*, 12, Set. /Dez., pp. 88-93.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente”. In *Os professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote, pp. 13- 33.
- Nunes, M. T. (2009). *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos (In) visibilidades e (des)equilíbrios*, Lisboa: CIG.
- Nunes, M. T. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa: CIG.
- Pomar et al. (2012). *Guião de Educação - Género e Cidadania – 2.º ciclo*. Lisboa: CIG.
- Relatórios de formação A, B, C, D, E* (2014).
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em análise*, Porto: Porto Editora.
- Scott, J. (1998). “The problema of invisibility”. In *Retrieving Women’s History*. New York: Berg, pp. 5- 29.
- Silva, P. & Saavedra, L. (2012). “Género e Currículo” In *Guião de Educação: Género e Cidadania 2º Ciclo*, Lisboa: CIG, pp. 49 - 66.
- Vieira, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. «Coleção Mudar Atitudes», nº 15, Lisboa: CDIM.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina? Género e Educação em contexto familiar*, Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. et al (2012). “Género e Cidadania”. In *Guião de Educação: Género e Cidadania 2º Ciclo*, Lisboa: CIG, pp. 7-48.