

AS LENTES DE GÉNERO

**Ana Maria Pessoa¹, Carla Cibebe Figueiredo², Isabel Henriques de Jesus³,
Susana Câmara Marín⁴**

Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) ana.pessoa@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) carla.cibebe@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) isabel.jesus @ese.ips.pt

(Espanha) susana.camara@outlook.es

Resumo

A educação inclusiva é um termo comumente usado para referir o esforço de transformação que escolas e professores têm que fazer para que as diferenças em termos de capacidades motoras, relacionais e/ou cognitivas não sejam penalizadas. A questão da igualdade de género tem muitos pontos em comum, tratando-se de promover a igualdade de direitos que corresponde a uma cidadania plena, uma aspiração de todas as sociedades democráticas. Sendo a escola o lugar por onde passam todas as crianças e jovens, não se lhe pode deixar de atribuir responsabilidades na formação global do ser humano, no que ele é ou virá a ser, nas suas relações consigo e com os outros. A escola não pode fazer tudo, mas não poderá demitir-se de algumas das responsabilidades inerentes à construção de representações e comportamentos associados ao género. Tudo na escola está impregnado de ideias sobre o género, frequentemente assentes em estereótipos. Com o apoio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e com o acolhimento da Câmara Municipal do Seixal, a Escola Superior de Educação de Setúbal tem vindo a desenvolver processos de formação de professores/as dos vários níveis de ensino, procurando sensibilizá-los/as para colocarem as *lentes de género* na sua acção comum enquanto docentes. Acresce a isso o facto de poderem usar os conteúdos da sua própria disciplina em matéria de educação de género. Dando conta de um conjunto de realizações em sala de aula, pretendemos mostrar que esse trabalho é, afinal, possível.

Palavras chave: género, inclusão, cidadania, formação de professores/as

Abstract

Inclusive education is a term commonly used to refer the effort that schools and teachers have to do to ensure that difference in terms of motor, relational and/or cognitive abilities are not penalized and penalizing. The issue of gender equality has many points in common, as it intends to promote equal rights corresponding to full citizenship, an aspiration of every democratic society. Being the school the place where all children and young people attend, it can't fail to assign responsibilities in the global formation of the human being, in their relationships with themselves and others. Schools can't do everything, but they can't resign from some of the responsibilities inherent in the construction of representations and behaviors associated with gender. In schools everything is steeped in ideas about gender, often based on stereotypes. With the support of the Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) and the host of Câmara Municipal do Seixal, the Escola Superior de Educação/ Setúbal has developed teacher training courses for various education levels, aiming to sensitize teachers to put "gender lens" in their joint actions. Besides, they can use the contents of their own discipline on gender education. We will present some activities teachers promoted in classes, showing that after all it is possible.

Key-words: gender, inclusion, citizenship, teachers training

1 - Introdução

O presente artigo descreve, analisa e reflecte sobre um processo de formação de professores/as nas questões de género e cidadania, tendo presente a importância vital da educação na consciência de género, na sua construção e na representação social do mesmo, enquanto factores determinantes

para uma sociedade mais inclusiva e respeitadora das diferenças, mas também propiciadora de princípios igualitários, nunca limitados pelo género.

As questões de género estão na ordem do dia. Depois de tão desprezadas, como se a existência humana fosse "naturalmente" dividida em dois pólos opostos e quantas vezes antagónicos, a complexidade das identidades sexuais desfruta hoje da curiosidade científica, mas é também fonte de ideologias várias que confundem dogmas com verdades inquestionáveis.

Na senda de estudos sobre as mulheres e de estudos feministas, os estudos de género pretendem estudar os processos de construção social dos géneros e as configurações identitárias que lhes estão associadas.

Pensar essas questões no seio das instituições educativas, implica trabalhar com professores/as e educadores/as com vista à tomada de consciência da sua própria percepção do que é ser mulher/homem/feminino/masculino e à identificação das representações sociais dessas condições, mas também entender os intrincados processos que conduzem à fixação dessas categorias. É na compreensão e análise dos mecanismos biológicos, sociais e culturais que se podem encontrar as explicações para as diferenças/semelhanças entre raparigas e rapazes mas também intra raparigas e intra rapazes. Estudar, observar, compreender e agir são requisitos indispensáveis para que os agentes educativos contribuam para a mudança não apenas das gerações com quem trabalham, mas das pessoas que interagem com essas crianças e jovens - pais, familiares, vizinhos -. Camps (2001) refere a educação como um dos três¹ campos de eleição para as mudanças do século XXI no que se refere às relações homens/mulheres. A autora defende medidas concretas que garantam uma verdadeira igualdade de oportunidade entre os sexos. Esse paradigma de aplicação de actividades, na escola e na sala de aula, que promovam uma educação inclusiva, assente no respeito e no estímulo à construção de identidades próprias, mas de igual modo valorizadas educacional e socialmente, está presente na filosofia que enformou o trabalho realizado e de que este artigo pretende dar conta.

Só confrontadas com possibilidades múltiplas de escolha, sem juízos nem censuras, as crianças podem fazer opções livremente, testar diferentes papéis sociais e construir progressivamente identidades de género, sabendo que estas não são irredutíveis nem estáticas. O conhecimento e a valorização destas temáticas torna-se indispensável na formação de educadores/as e de professores/as para que não reproduzam acriticamente, no seu trabalho educativo e pedagógico, modelos "naturalizados" de diferenciação sexual que estimulam dicotomias socialmente enraizadas: passivas/ativos; sensíveis/rationais; trabalhadoras/dispersos, com todas as consequências, por exemplo, no mundo do trabalho, onde, apesar das evidências nas acrescidas qualificações das mulheres, o poder, ao mais alto nível, mantém-se nas mãos dos homens.

O sexo com que se nasce não pode constituir qualquer entrave à autonomia, à auto-estima e à liberdade, pelo que as questões de género se revestem de uma importância essencial nos programas educativos e na gestão pedagógica, alicerçando na escola, em conjunto com outras componentes de educação inclusiva, uma função de cidadania respeitadora e valorizadora das diferenças, mas também potenciadora das possibilidades de que os seres humanos podem desfrutar.

2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÉNERO.

2.1. A concepção de formação

A docência não é um acto inócuo, desligado do mundo em que se insere. Só por mera ilusão, poderá haver quem, sendo educador, se considere um mero transmissor de conteúdos científicos. A ciência está, ela própria, impregnada de valores, de opções de natureza política, de controvérsia. Na sala de aula, no intervalo, no refeitório, nos cartazes escritos, nos comunicados da direcção, em tudo é possível anotar leituras da forma como são pensadas as questões de género. Provavelmente serão até as frases mais fortuitas, ditas informalmente, as que mais veiculam ideias sobre o género. A acção educativa da escola é assim tão importante quanto a dos pais, a dos amigos, a dos meios de comunicação social, com a diferença de que se trata de um efeito praticamente universal e prolongado no tempo, atendendo a que a escolaridade obrigatória em Portugal é actualmente de 12 anos.

Cada docente constrói, por um lado, um espaço relacional no qual circulam valores relacionados com o género e, por outro, produz, a propósito da disciplina que lecciona, determinadas escolhas, impressões e ideias que reflectem também ideias sobre género. Assim, quando consideramos a educação para as questões de género, não estamos a referir a necessidade de um programa específico que aborde de A a Z tudo o que diz respeito à forma como se deve criar uma sociedade

¹ Os outros dois são o trabalho e os valores sociais.

em que vinga a igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas, sobretudo, a forma como isso deve impregnar o processo educativo. Apple e Beane (2000, p.31) referem que o funcionamento democrático das escolas deve seguir “duas linhas de trabalho: uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas dos jovens.” Consideramos assim que a tarefa mais importante a realizar na formação dos docentes é a conscientização relativamente ao seu papel. Grande parte dos mesmos não mostra reconhecer, por exemplo, nos manuais escolares representações sexistas. Como refere Teresa Alvarez (2009), a presença e a ausência de mulheres e de homens e o modo como surgem representados, ilustram o modo, mais ou menos silencioso, como se transmitem representações e frequentemente estereótipos relacionados com o género. Os docentes iniciam a profissão, na maior parte dos casos, com um défice nesta matéria, desconhecendo que sexo e género não são a mesma coisa e que a educação é fortemente condicionadora das representações de género. Contudo, este tipo de formação não pode ter uma vertente sobretudo informativa; ela tem que ser não apenas formadora, mas também transformadora. Curiosamente, é na formação que, para muitos, ocorre uma tomada de consciência relativamente ao género e à sua importância nas nossas vidas. Tal ocorre de forma mais fácil e profunda quando, em vez de se constituir como um processo individual da/o docente, ocorre num processo dialéctico, em que o colectivo dos alunos destes docentes também participa.

Em 2012/13, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género desafiou as escolas de ensino superior a construírem propostas formativas nesse âmbito, disponibilizando um recurso educativo de grande valor, já entregue às escolas e à comunidade educativa – Os guiões de Educação “Cidadania e Igualdade de Género”.² A comissão considerou, também, que um trabalho adicional ao nível da formação dos professores permitiria rentabilizar este recurso, contribuindo para que não ficasse esquecido nas bibliotecas das escolas.

2.1.1. A escolha da modalidade de formação

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal aceitou esse desafio, considerando, desde logo, tal como a própria Comissão, que a escolha da metodologia da formação seria tão importante quanto o seu conteúdo, já que é a partir dela que se constrói o envolvimento dos docentes no processo formativo. Assim, a modalidade de “oficina de formação” não ocorreu, no nosso caso, apenas por essa ser claramente a intenção da CIG. Fizemo-lo por considerar que o processo formativo abrangeria, através dos professores presentes, também os seus alunos e, idealmente, colegas e até outras estruturas organizativas da escola. Sempre concebemos a formação como um percurso partilhado, um caminho que se vai construindo por todos os envolvidos no processo, formadores incluídos.

No ano de 2012/13 realizámos duas oficinas de formação, em parceria com a Câmara Municipal do Seixal, parceiro estratégico muito importante, já que a instituição estava ela própria bastante interessada em promover práticas igualitárias no seu seio e no seu território educativo. Desde logo procurámos privilegiar uma lógica de agrupamento de escolas, incentivando que se inscrevessem grupos de docentes do mesmo agrupamento, pois isso permitiria a partilha entre eles e um impacto organizacional maior. As oficinas tiveram destinatários/as diferentes; uma integrou professores/as do 1º ciclo e educadores/as de infância e, a outra, docentes do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, pois considerámos que a acção educativa em monodocência tinha particularidades próprias e que estes/as docentes se sentiriam mais próximos/as entre si. Por outro lado, pretendemos uma dinâmica de acção entre professores/as de várias áreas disciplinares, com a previsível discussão das questões de género numa enorme diversidade de conteúdos. Consideramos que a decisão foi acertada já que ambas as turmas criaram dinâmicas próprias e de consequências válidas no trabalho desenvolvido nas escolas e salas de aula.

No ano seguinte, 2013/14, pretendendo incluir territórios mais próximos da esfera de acção da ESE-IPS e abranger outros docentes, mas também por sugestão da CIG, a proposta destinou-se exclusivamente a docentes do concelho de Setúbal. Por razões logísticas, alterámos a constituição dos grupos de formação, com uma oficina destinada a educadores/as de infância e a professores/as do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e a outra, a professores/as do ensino secundário, neste caso, todos da mesma escola (escola secundária não agrupada), com o objectivo de proporcionar uma

² Os Guiões de Educação Género e Cidadania, cuja publicação se iniciou em 2010, constituem uma iniciativa da CIG, apoiada, no quadro do QREN, pelo POPH, através do Eixo 7 – Igualdade de Género, no que se refere à sua concepção e publicação, e acompanhada pela Direção Geral de Educação (DGE) que validou a adequação do seu conteúdo às orientações curriculares do Ministério da Educação” (<https://www.cig.gov.pt/>).

formação interna, em exclusivo para os seus docentes. No quadro 1 apresentamos a formação realizada entre 2012 e 2014.

Tipo e Contexto da Oficina	Inscritos/as	Desistências	Total docentes formados/as
Oficina Educadoras de Infância e Professores/as do 1º ciclo do ensino básico (Seixal)	20	3	17
Oficina para docentes do 2º, 3º ciclos e ensino secundário	20	1	19
Oficina Ensino Básico (Setúbal)	20	6	14
Oficina Ensino Secundário (Setúbal)	16	5	11
			61

Quadro 1. Síntese da formação realizada entre 2012 e 2014

Escolhida a modalidade “oficina de formação” (15h presenciais e 15h não presenciais) os/as formandos/as integraram um conjunto de sessões presenciais onde, a par dos conceitos teóricos sobre as temáticas em causa, prepararam as actividades (tendo os guiões da CIG como modelo ou inspiração) que autonomamente realizaram com o seu grupo de crianças, na sala de aula ou na escola. O facto de muitas/os formandas/os lecionarem na mesma escola ou agrupamento permitiu, em vários casos, a preparação conjunta de actividades, a discussão dos processos e dos resultados, conduzindo a algum impacto na dinâmica da escola/agrupamento: exposição de trabalhos realizados com as crianças/jovens, intervenção das famílias, criação de sinergias entre docentes.

A análise dos resultados destas “oficinas de formação”, permitem-nos equacionar alguns aspectos:

- O impacto da formação nas práticas dos/as professores/as, sensibilizando para as temáticas de género e fornecendo instrumentos para o trabalho concreto com as crianças/jovens;
- O impacto da formação nas vivências dos/as professores/as e na sua consciência de género (a dimensão pessoal cruzando com a dimensão profissional);
- O impacto da formação nas organizações educativas (através do trabalho interdisciplinar realizado devido à possibilidade de grupos de escola/agrupamento frequentarem a oficina de formação).

Apesar da dinâmica e do impacto positivo das “oficinas de formação” realizadas, a equipa de formação considerou alguns aspectos que deveriam ser melhorados:

- O curto espaço das sessões presenciais - 15h -, parte delas já destinadas a preparar o conjunto de tarefas que iriam implementar com as crianças/jovens, não permitindo o aprofundamento de algumas temáticas importantes;
- A reduzida análise das questões das representações de género efectuada em conjunto (formandos/formadores) a partir dos trabalhos elaborados pelas crianças/jovens e a consequente reflexão sobre a melhor forma de facultarem aos seus alunos um feedback indutor de mudança das representações. Por exemplo, se os rapazes afirmavam, em qualquer tipo de situação, desdenhar do cor-de-rosa, afirmando que era “cor de menina”, como suscitar uma reflexão desconstrutora dessa ideia e acompanhá-la devidamente? Num tempo tão curto, tal tarefa era impossível;
- A crescente consciência de que as tarefas efectuadas pelas crianças/jovens para além de revelarem potencial de investigação, traduziam efectivamente e de forma muito contextualizada as representações sobre o género e sobre as práticas quotidianas associadas aos papéis masculino e feminino, permitindo perceber, mesmo que considerando uma micro realidade, até que ponto o nosso país estava a registar mudanças nestas matérias. Por exemplo, um dos resultados que nos suscitou mais curiosidade ocorreu na escola secundária (um antigo liceu), a propósito do envolvimento dos pais e das mães nas tarefas domésticas. Os jovens não as assinalavam como responsabilidade de um (mãe) ou do outro (pai) ou de ambos. Que significado isso poderia ter? Não foi difícil, remetendo a questão novamente para os jovens em sala de aula, concluir que no contexto (de classe média alta) eram as empregadas domésticas (empregadas e não empregados, claro!) a realizá-las, o que traz novos desafios face ao modo como estas coisas são pensadas pelos jovens naquele contexto particular.

2. 2. O círculo de estudos

O resultado da avaliação das "oficinas de formação" alertou-nos para a necessidade de alargar a formação a outros/as docentes e aprofundar as aprendizagens eventualmente já realizadas. Idealmente, para nós, deveriam ser aqueles docentes que já tinham frequentado as oficinas a realizar esta nova formação, cuja configuração nos parecia ser, dentro das modalidades disponíveis, a de um "círculo de estudos". A introdução de um dispositivo de investigação/acção/formação permitiria consolidar o processo de pesquisa, não só como percurso individual, mas também colectivo. Partimos do pressuposto de que os dados recolhidos junto das crianças e jovens, uma vez analisados em conjunto, nos trariam evidências relativamente às questões de género. Fazê-lo, sem usar os instrumentos mais tradicionais de investigação, tais como os questionários e/ou entrevistas, baseando-nos nas tarefas de sala de aula, no próprio trabalho associado à disciplina de cada docente, parecia-nos extremamente aliciante. Seria mais uma forma de demonstrar que ensinar e investigar se podem associar de forma natural, vantajosa e interessante.

Após construirmos uma proposta de formação para um círculo de estudos com 50 horas de formação presenciais, prontamente aprovado pelo Conselho Coordenador da Formação, não foi fácil obter adesão para a iniciativa; possivelmente, as 50 horas de formação são quase anacrónicas no panorama da formação contínua actual, já que a oferta é hoje basicamente de cursos de curta duração, quase todos com um máximo de 15 horas presenciais. A maior parte dos professores opta por cursos curtos e pela diversidade das temáticas. Apesar disso, uma vez que a modalidade "círculo de estudos" aceita um número mais reduzido de formandos, obtivemos no ano de 2015/16 o número de inscritos necessários (13), embora a maior parte não tivesse formação anterior na área, vindo em busca da novidade que a temática representava. As 5 desistências (uma delas já próxima do final) mostram, lamentavelmente, que não é fácil aos professores frequentarem acções longas, de aprofundamento, com muitas horas presenciais. Contudo, consideramos que os 8 que permaneceram construíram um percurso formativo com um grau de consolidação que dificilmente se atingiria numa formação breve. O que nos parece mais importante destacar, por ora, não é tanto a organização da formação, as temáticas desenvolvidas, as metodologias que conduziram a interessantes discussões muito participadas e interactivas, nem, tão pouco, a avaliação bastante positiva que os formandos realizaram da formação. Preferimos considerar, no âmbito deste artigo, a componente de investigação associada à formação. Contudo, dada a exiguidade de espaço disponível para o artigo optamos por: a) expor as temáticas que os docentes escolheram trabalhar; b) destacar os resultados e a análise apenas em relação a uma das temáticas.

Os formandos/as deveriam seleccionar as temáticas a trabalhar com as/os alunas/os, tendo em conta os guiões elaborados pela CIG, ainda que as pudessem adaptar (3 actividades). O facto de as temáticas serem comuns permitiu analisar e reflectir em conjunto, percebendo semelhanças e diferenças. Deveriam ainda construir ou adaptar uma proposta mais direccionada à especificidade do seu contexto, nível de ensino ou disciplina. Os dois quadros seguintes explicitam o consenso a que o grupo chegou relativamente às três temáticas comuns e o que se pretendia com cada uma delas (Quadro 2) e o conjunto das temáticas específicas escolhido pelas/os formandas/os (Quadro 3).

Temáticas comuns	Objectivos
Introdutória para as questões de género	Compreender as representações que as crianças/jovens têm acerca da pertença de género
Profissões	Compreender as representações que as crianças/jovens têm da relação entre género, profissões e estilos de vida
Tarefas domésticas	Compreender as representações que as crianças/jovens têm da repartição das tarefas domésticas em função do género

Quadro 2 - Temáticas comuns

Temáticas específicas	Objectivos
A cor e o género	Compreender até que ponto existe uma relação entre o género e a escolha da cor
Amizade inter e intra géneros	Perceber se o género é condicionante da escolha do amigo(a) e do melhor amigo(a).

Escolha dos brinquedos	Compreender se a escolha dos brinquedos é condicionada socialmente pela pertença de género
Segurança na internet	Compreender se há praticas diferentes de rapazes e de raparigas em em relação à utilização da Internet
Desporto	Compreender os estereótipos de género em relação às práticas desportivas.

Quadro 3 - Temáticas específicas

2.2.1. Breve caracterização do contexto do trabalho

No trabalho de acção/formação/investigação de que este artigo dá conta, estiveram envolvidas/os sete educadoras/professoras e um professor de diferentes agrupamentos de escolas, situados nos concelhos de Almada, Seixal e Setúbal. As actividades foram desenvolvidas com crianças entre os três e os quinze anos, de acordo com o quadro abaixo³:

Nível escolar/nº turmas	total crianças	Nº rapazes	Nº raparigas
Pré-escolar/2 grupos	43	27	16
1º ciclo/3 turmas	72	34	38
2º ciclo (5º ano)/2 turmas	54	32	22
3º ciclo (8º ano)/1 turma	30	14	16

Quadro 4 – Distribuição crianças/jovens envolvidas/os nas actividades

2.2.2. Análise dos resultados em relação à representação de género

Como já referimos, analisamos neste artigo apenas a primeira temática, procurando perceber os elementos usados pelas crianças e jovens para identificarem o seu género e o do outro, a partir de actividades que foram propostas por cada professor/a, tendo em conta as sugestões contidas nesta matérias nos guiões Para cada uma das temáticas comuns, as/os formandas/os solicitaram aos/às alunos/as um conjunto de actividades, das quais damos alguns exemplos, no quadro 5

Temáticas comuns	Actividades desenvolvidas
Representações de género	<p>Representação de género: questionar as crianças sobre o seu género; auscultar sobre a forma como se sentem com o género que se auto-atribuem</p> <p>Identificação com o seu género: Descrever o que é ser rapaz/rapariga; auscultar sobre a forma como se sentem com o género que se auto-atribuem</p> <p>Identificação do sexo/género: representação gráfica do auto-retrato; confronto com imagens pouco definidas em termos de representação de género e justificação da escolha rapaz/rapariga</p> <p>Representação do género: leitura de uma pequena história em que dois nomes: João e José aparecem sem artigo que os defina. Tarefas realizadas por ambas as pessoas que podem suscitar representações de género. Interrogar os/as estudantes sobre qual o sexo de João e de José.</p> <p>Identificação com o seu género: Exploração de fotografias que mostram parcialmente rapazes e raparigas. Tentar descobrir o género de cada um e explicar o porquê da escolha. Discutir quais são as diferenças visíveis entre</p>

³ Nem todas as crianças participaram em todas as actividades

	<p>rapazes e raparigas fazendo uma listagem. Confrontar com homens e mulheres conhecidos que contrariem ideias estereotipadas.</p> <p>Fazer registo gráfico de “gosto(ava) de ser rapaz/rapariga porque...”</p> <p>Auto-representação: Elaboração e ilustração de livros instantâneos: -“Eu sou...”.</p>
--	---

Quadro 5. Exemplos de tarefas

As actividades acima exemplificadas apresentam algumas semelhanças, pelo que foi possível analisá-las a partir de categorias (quadro 6) que englobam todos os trabalhos, excepto dois⁴.

Categorias		Explicitação	Exemplos
Aspecto físico	Caracterização biológica	as crianças justificam o seu sexo através de características biológicas.	"tenho pipi"; "tenho pilinha" "tenho cromossoma X e Y"
	Naturalização do próprio sexo:	As crianças explicam com simplicidade que são meninas ou meninos, sem aludir a nenhuma causa concreta.	"porque nasci assim"; "nasci rapaz"; "nasci como eu sou".
Caracterização social-cultural		As crianças aludem à identificação do sexo em função das construções de género.	"porque tenho brinquedos de menina"; "porque uso fita para o cabelo"; "tem cabelo curto".
Outras respostas		Nesta categoria foram inseridos os comentários que não se ajustavam às restantes categorias.	"porque tenho olhos verdes"; "porque sou alegre"; "porque tenho amigos"

Quadro 6 - Categorias de análise

Os resultados do estudo quantitativo destas categorias apresenta-se com a seguinte expressão:

Sexo / Categorias de análise		Aspeto físico				Total
		Caracterização biológica	Naturalização do sexo	Características socioculturais	Outras respostas	
Meninas/ raparigas	Subtotal por categoria	8	17	35	2	62
	% das categorias	12,9%	27,4%	56,5%	3,2%	100%
Meninos/ rapazes	Subtotal por categoria	5	16	38	4	63
	% das categorias	7,9%	25,4%	60,3%	6,3%	100%

Quadro 7 – Expressão das categorias de análise

Uma interpretação deste quadro revela a importância das características socioculturais na definição da identidade de género, ou seja dos sinais que são dados em variadíssimos contextos de vida das crianças e jovens sobre o que define o género. Acresce que esses atributos são quase sempre estereotipados, sublinhando um engajamento estante que cedo se constrói e com muita mais dificuldade se desconstrói. É-se menina porque se “tem cabelo comprido” e é-se rapaz porque se “tem carrinhos”. O trabalho verdadeiramente educativo destes professores começa na forma como vão trabalhar com as crianças/jovens estes resultados. Uma coisa tão simples como mostrar-lhes um rapaz de cabelo comprido e perguntar-lhes se aquele é ou não um rapaz. A desconstrução dos estereótipos exige questionamento e controvérsia, participação activa das crianças. Esse passo foi

⁴ Esta impossibilidade deveu-se ao facto de não ter sido anotado devidamente o sexo de cada criança respondente, tornando inviável a análise, apesar das instruções dadas referirem sempre esta necessidade. Há que compreender que os/as professores/as raramente são convidados/as a olhar os trabalhos das crianças numa perspectiva investigativa, pelo que só a prática permitirá eliminar este tipo de erros.

desta vez construído com os professores em cada uma das temáticas, ainda que mais uma vez o tempo não nos permita avaliar correctamente o impacto desta discussão, deste confronto.

3. Reflexões sobre o impacto do "círculo de estudos":

No final da formação, como lhes foi solicitado, o/as docentes introduziram no seu relatório uma reflexão individual (mais ou menos extensa) sobre o impacto que esta formação tinha exercido sobre as suas vidas, no respeitante a três aspetos: questões pessoais, profissionais e organizacionais. O último ponto foi aquele em que as/o formandas/o menos se detiveram; no que concerne aos outros dois, foram diversas as surpresas com que nos deparámos.

Quando começámos a formação, como já foi abordado, estávamos convencidas de que o grupo com quem iríamos trabalhar seria detentor de um conjunto de questões teóricas e de envolvimento pessoal nas questões de género que não seria necessário abordar. Como vimos, tal não foi o caso. Assim sendo, é normal que as respostas àqueles três tópicos não tenham ido muito além da reflexão sobre o que foi, para cada interveniente, a participação numa formação sobre uma temática que não conheciam, cujos contornos teóricos não dominavam e cuja aplicação, na prática pedagógica, nunca tinha sido possível pois o desconhecimento justificava a ausência.

Tem de fazer-se uma ressalva nesta apreciação: duas das formandas do grupo tinham feito a formação inicial na Escola Superior de Educação e, embora tivessem então sido confrontadas com Unidades Curriculares em que as questões de género eram conscientemente abordadas, nunca tinham inserido, na sua prática lectiva (de 18 e 15 anos, respectivamente) actividades especificamente dirigidas para estas temáticas.

De todo o grupo, além destas duas formandas, apenas duas outras referiram que a igualdade de género fazia parte das suas concepções pessoais/de vida embora nunca as houvessem trabalhado, autonomamente, em sala de aula.

Do ponto de vista pessoal muitas referiram a alteração que esta formação introduziu nas suas vidas. Embora os textos escritos não traduzam a riqueza das reflexões feitas em sessões de trabalho, estamos convictas de que a maior parte das formandas se foi pondo em causa pois foi isso que connosco foram partilhando, sobretudo no final/debate das sessões temáticas realizadas (com convidados/as que abordaram aspetos mais ou menos resolvidos das vidas de cada uma delas.

Uma das formandas (MR) afirmou: "Foi a primeira vez que tive oportunidade de me debruçar sobre esta problemática, e foi sem dúvida um meio para refletir a minha prática e de me aperceber de como é fundamental (...) Sempre pensei que no meu trabalho com as crianças (raparigas e rapazes) as tratava de igual modo (...)".

Uma outra (AP) foi mais explícita, quando referiu: (...) "A formação foi muito enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional (...) Os estereótipos de género são vividos e transmitidos sem que disso as suas vítimas tomem consciência. (...) e não tinham sido sequer equacionadas por mim, nem tinha pensado nelas na minha prática letiva. Nunca tinha colocado as *lentes de género*."

Uma outra (MP) afirmou estar convencida de que: "Pensar nas questões de género e na igualdade entre sexos terá de ser uma atitude e não se reduzir a uma simples atividade ou estratégia pois importa que naturalmente qualquer um de nós se sinta uma cidadã/cidadão livre".

Seguindo as afirmações que foram produzidas nos relatórios de avaliação, importa acrescentar as aprendizagens que, assim definidas, as/o formandas/o exteriorizaram. Vejamos um pequeno conjunto de afirmações:

- "no decorrer do Círculo de Estudos comecei a ver a realidade através de umas *lentes de género* (nome que aprendi no Círculo de Estudos) e aquilo que aprendi e que comecei a ver é muito diferente do que eu pensava (SC);

- "Eu e todo (a)s o(a)s aluno(a)s aprendemos que os estereótipos de género estão presentes nas diferentes dimensões do quotidiano, criando expectativas e pré-suposições, e que influenciam frequentemente a forma de observar o mundo, as pequenas escolhas do dia-a-dia e até os projetos de vida (AP)";

- "Aprendi que, afinal ainda não são assim tão óbvias estas questões da igualdade de género na nossa sociedade e que continua a ser necessário a efectivação de abordagens contínuas nesta matéria" (AF)

- "o que aprendi com este Círculo de Estudos foi que, ainda, há um longo caminho pela frente nas questões de igualdade de género e cidadania"(SC).

Do ponto de vista geral e organizacional, a maioria também enumerou o impacto que esta formação teve no seu desempenho. Afirmam que tomaram consciência de que têm de trabalhar as questões de género desde tenra idade de modo a criar uma sociedade mais igualitária, promover uma maior consciencialização sobre género nos jardins-de-infância (MR). Promover a igualdade de género nas crianças e contrariar os estereótipos de género desde muito cedo deverá ser um dos objetivos de

todos” (MR) ou que a “ igualdade de género é fundamental a nível legislativo, mas principalmente no nosso quotidiano, em todas as metas educativas estabelecidas” (JS).

Muitas foram também as reflexões enunciadas, a nível profissional, como tendo sido fundamentais nesta formação. Como as citações são um pouco mais extensas, apresenta-se uma pequena listagem de afirmações seleccionadas:- “Nós (...) temos de ser capazes de gerir todo o contexto educativo de modo a proporcionar sempre a igualdade de género na construção de identidade das crianças, tendo em conta a formação para a cidadania. Assim sendo as atividades, o tempo, o espaço educativo, a linguagem, toda a organização de grupo tem de ter também esta preocupação” (JS); - “Alertada por tudo o que ia ouvindo no Círculo de Estudos, fui procurando informações e, para minha surpresa, até encontrei um estudo em que falava sobre as falas, cada vez menores, das personagens femininas nos filmes de animação da Disney. Nunca, antes me teria lembrado de me questionar e trabalhar sobre estas situações”.(SC);- “Alguns encarregados de educação manifestaram-se junto dos diretores de turma, com o intuito de compreender o que se estava a desenvolver nas aulas de (...) pois os seus educandos revelaram conversas estranhas e diferentes do comum (...) perceberam [que a família também] deverá adotar atitudes de respeito pela igualdade de género”. (EP)- Com esta formação passei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica no que respeita a este assunto” (MR);

A última reflexão que transcrevemos é bem interessante: “Cinquenta horas de formação não são suficientes para mudar as práticas letivas de uma vida de trabalho ... mas ajudam” (JB).

EM CONCLUSÃO

Embora de forma não exaustiva, tecemos algumas considerações que nos parecem mais significativas. Como a grande maioria das formandas/o se viram confrontadas/o, pela primeira vez, com o trabalho de apresentação, reflexão e produção de atividades na área de Igualdade de Educação, Género e Cidadania houve algumas atividades propostas que, mesmo com acompanhamento a distância, nem sempre resultaram bem construídas e aplicadas, atingindo os fins que se pretendia. A componente de investigação é exigente e implica que os docentes compreendam que são em parte investigadores, numa lógica de investigação-acção que, devido a constrangimentos de tempo, não foi suficientemente trabalhada para que a pudessem entender em pleno.

Em termos dos resultados que construímos a partir da análise do trabalho efectuado com as crianças/jovens e do qual este artigo apresenta apenas uma ínfima parte, o "círculo de estudos" permitiu-nos perceber que, ao contrário do que eram as nossas expectativas por estarmos num concelho em que as questões de igualdade de género são introduzidas na política municipal, revelando, assim, atenção e preocupação com estes assuntos, as mudanças na escola e na sala de aula são ainda pouco efectivas. É necessário realizar mais formação nesta área, e produzir novos saberes em estreita relação de parceria com os docentes. Se a formação na modalidade "círculo de estudos" tivesse podido aprofundar e cimentar o trabalho nos agrupamentos de escolas com que já havíamos trabalhado em 2013/2014 e em 2014/2015 na modalidade "oficina de formação", tal como o nosso modelo de formação havia sido desenhado, ter-nos-ia permitido trabalhar com formandas/os que já haviam feito uma introdução a estas questões e ter-nos-ia ainda permitido criar uma outra relação com as direções das escolas para integrar, atempadamente, estes temas no quotidiano escolar. Esta é uma das certezas que nos move, se outra formação houver nesta área, em anos próximos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
Camps, V. (2001). *O Século das mulheres*. Lisboa: Editorial Presença.
Nunes, T. (2009). *O Feminino e o Masculino nos materiais pedagógicos, invisibilidades e desequilíbrios*. Lisboa: Edições CIG